



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

ANA CAROLINA REGINALDO BITENCOURT

QUEM MATOU O SACI? A MEDIAÇÃO LITERÁRIA NO RESGATE DA CULTURA E
FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DA CRIANÇA LEITORA.

Presidente Prudente – SP
2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Campus de Presidente Prudente

ANA CAROLINA REGINALDO BITENCOURT

*QUEM MATOU O SACI? A MEDIAÇÃO LITERÁRIA NO RESGATE DA CULTURA E
FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DA CRIANÇA LEITORA*

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias.

Presidente Prudente - SP
2025

B624q	<p data-bbox="424 790 991 824">Bitencourt, Ana Carolina Reginaldo Bitencourt</p> <p data-bbox="424 835 1235 1003">Quem matou o Saci? A mediação literária no resgate da cultura e formação da identidade cultural da criança leitora / Ana Carolina Reginaldo Bitencourt Bitencourt. -- Presidente Prudente, 2025 108 p.</p> <p data-bbox="424 1059 1259 1182">Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Rozana Aparecida Lopes Messias Messias</p> <p data-bbox="424 1238 1214 1317">1. Saci-Pererê; Leitura; Educação Linguística; Cultura Local. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Quem matou o Saci? A mediação literária no resgate da cultura e formação da identidade cultural da criança leitora

AUTORA: ANA CAROLINA REGINALDO BITENCOURT

ORIENTADORA: ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Prof. Dr. DIVINO JOSÉ DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - FCT/Unesp

Profa. Dra. DANIELA SAYURI KAWAMOTO KANASHIRO (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Estudos de linguagem / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Presidente Prudente, 07 de abril de 2025



Documento assinado digitalmente
ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS
Data: 20/04/2025 11:18:12-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dedico este trabalho a todas as crianças que possibilitaram a sua realização: as participantes da pesquisa e também os que já foram meus alunos, pois cada um a seu modo, me inspiraram a buscar outras possibilidades para o ensino da Língua Portuguesa, em particular a leitura literária, e a descobrir como o resgate da cultura local pode influenciar na aprendizagem e formação do leitor.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Presidente Prudente, por me receber e assim permitir que o sonho de me tornar pesquisadora fosse possível. A todos os professores que compartilharam comigo suas trajetórias e contribuíram para que este trabalho fosse concluído, sempre com muita competência, carinho, profissionalismo e acolhimento. Aos integrantes da seção de Pós-Graduação pela atenção, apoio e suporte sempre que necessitei. Muito obrigada!

À minha orientadora, Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias, que oportunizou a seus orientandos o enriquecimento de suas experiências nas aulas, conversas e orientações. Pela paciência, respeito e incentivo dedicado a mim nos meus momentos de dificuldade e insegurança. Obrigada por me aceitar como sua orientanda e acreditar que esta pesquisa fosse possível.

À Profa. Ms. Roseli Imbernon do Nascimento, por instigar-me a buscar saber mais e assim contribuir para minha jornada de pesquisadora, na graduação e em todas as oportunidades que tivemos de nos encontrar de novo e me receber sempre com um grande sorriso e forte abraço.

Aos colegas integrantes do Centro de Estudos em Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” – (CELLIJ) e dos grupos de pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior (FPPEEBS)” e “Formação de Professores e as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário” que tanto contribuíram para a ampliação de meu repertório pessoal e profissional enquanto este trabalho ganhava forma.

Ao Prof. Dr. Divino José da Silva que esteve comigo num momento de profunda descoberta, dolorosa, que não só contribuiu para a consolidação de minha identidade como também para os rumos desta pesquisa. E ainda, por sua participação e incentivo nos momentos de arguição no Seminário de Pesquisa e Banca de Qualificação.

À Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro que, carinhosamente, aceitou nosso convite de compor Banca no Seminário de Pesquisa e Qualificação e participar com apontamentos, sugestões, correções e incentivo ao longo dessa jornada.

Aos meus alunos e suas famílias, que estiveram comigo nesta empreitada. E colegas de trabalho que torceram e me incentivaram ao longo de todo o percurso.

Ao Vinícius, pelo amor, admiração, respeito e apoio para que eu seguisse em frente e alcançasse meus objetivos. E ao Gabriel e Lorenzo, meus filhos, pela compreensão, ajuda e amor incondicional.

Ao meu irmão, Paulo, e irmã, Maria Cláudia, que sempre estiveram comigo, nos momentos de alegria e de profunda tristeza.

À minha sogra, Djanira, pelo suporte em oração e cuidados com o meu filho caçula, levando, buscando, alimentando e de tantos outros detalhes para que eu pudesse dar conta de outras demandas.

Aos meus pais que, de onde estiverem, sempre me apoiaram e acreditaram no meu potencial quando eu não acreditava; pela dedicação, afeto, compromisso e alegria com que se sacrificaram para que eu e meus irmãos pudéssemos estudar. O meu profundo respeito e reconhecimento.

“Às vezes, nos meus silêncios em que aparentemente me perco, desligado, flutuando quase, penso na importância singular que vem sendo para mulheres e homens sermos ou nos termos tornado, como constata François Jacob, “seres programados, mas, para aprender”. É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais ou menos criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.”

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE Mestrado) da FCT/UNESP de Presidente Prudente e à linha de pesquisa “Processos formativos, Ensino e Aprendizagem”, visa responder a questionamentos quanto ao apagamento de figuras do imaginário coletivo como o Saci-Pererê e as relações que tal incidente possa ter com processos de homogeneização cultural e alienação impostos pela globalização. E, ainda, apresentar como novas abordagens para o ensino da leitura em Português, língua materna, com valorização da cultura local pode contribuir para o desenvolvimento da identidade cultural e formação da criança leitora. Para isso, esse estudo pautou-se no seguinte questionamento: como o fortalecimento da identidade cultural por meio da mediação literária pode contribuir para o ensino da língua materna e constituição da criança leitora diante da globalização e homogeneização cultural? Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, cujo procedimento técnico utilizado foi o estudo de caso a partir da implementação de círculos de leitura com o livro *Quem matou o Saci?* e crianças do 5º ano de uma escola no município de Araçatuba/SP. Segundo o referencial teórico fundamentado nos autores: Bhabha (1998), Cascudo (1947), Cosson (2023), Hall (2020), Rajagopalan (2003) e Kumaravadivelu (2006) foi possível compreender processos de formação do povo brasileiro, causas para o apagamento histórico e a contribuição da cultura local para a consolidação da identidade nacional e cultural das crianças.

Palavras-chave: Saci-Pererê; Leitura; Educação Linguística; Cultura Local.

ABSTRACT

This research, linked to the Postgraduate Program in Education (PPGE Master's) at FCT/UNESP in Presidente Prudente and the research line “Formative Processes, Teaching and Learning”, aims to answer questions about the erasure of figures from the collective imagination such as Saci-Pererê and the relationship that this incident may have with processes of cultural homogenization and alienation imposed by globalization. It also aims to show how new approaches to teaching reading in Portuguese, the mother tongue, with an appreciation of local culture can contribute to the development of cultural identity and the formation of child readers. To this end, this study was based on the following question: how can the strengthening of cultural identity through literary mediation contribute to the teaching of the mother tongue and the formation of the child reader in the face of globalization and cultural homogenization? To this end, a qualitative study was carried out, whose technical procedure was a case study based on the implementation of reading circles with the book *Who Killed Saci?* and children from the 5th grade of a school in the municipality of Araçatuba/SP. According to the theoretical framework based on the authors: Bhabha (1998), Cascudo (1947), Cosson (2023), Hall (2020), Rajagopalan (2003) and Kumaravadivelu (2006), it was possible to understand the processes of formation of the Brazilian people, the causes of historical erasure and the contribution of local culture to the culture of Brazil.

Keywords: Saci-Pererê; Reading; Language Education; Local Culture.

RESUMEN

Esta investigación, vinculada al Programa de Posgrado en Educación (PPGE Maestría) de la FCT/UNESP en Presidente Prudente y a la línea de investigación «Procesos Formativos, Enseñanza y Aprendizaje», tiene como objetivo responder a preguntas sobre el borramiento de figuras del imaginario colectivo como Saci-Pererê y la relación que tal hecho puede tener con los procesos de homogeneización cultural y alienación impuestos por la globalización. También pretende mostrar cómo nuevos enfoques de la enseñanza de la lectura en portugués, la lengua materna, con valoración de la cultura local, pueden contribuir al desarrollo de la identidad cultural y a la formación de niños lectores. Para ello, este estudio se basó en la siguiente pregunta: ¿cómo puede contribuir el fortalecimiento de la identidad cultural a través de la mediación literaria a la enseñanza de la lengua materna y a la formación de niños lectores frente a la globalización y la homogeneización cultural? Para ello, se realizó un estudio cualitativo, cuyo procedimiento técnico fue un estudio de caso basado en la implementación de círculos de lectura con el libro ¿Quién mató a Saci? y niños de 5° grado de una escuela del municipio de Araçatuba/SP. De acuerdo con el marco teórico basado en los autores: Bhabha (1998), Cascudo (1947), Cosson (2023), Hall (2020), Rajagopalan (2003) y Kumaravadivelu (2006), fue posible comprender los procesos de formación del pueblo brasileño, las causas del borramiento histórico y la contribución de la cultura local.

Palabras clave: Saci-Pererê; Lectura; Educación Lingüística; Cultura Local.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Personagens que gostariam de se transformar.....	69
Tabela 2 - Personagens Conhecidas por Pais e Avós.....	71
Tabela 3 - Personagens Citadas por Pais e Avós.....	71
Tabela 4 - Comentários sobre Personagens em Ambiente Familiar.....	73
Tabela 5 - Personagens Citados nas Conversas entre Crianças e Familiares.....	73
Tabela 6 - Personagens que não gostariam de ser.....	75
Tabela 7 - Personagens de filmes com índice de rejeição.....	77
Tabela 8 - Personagens literários com índice de rejeição.....	79
Tabela 9 - Personagens Folclóricos com índice de rejeição.....	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Jeca Tatu: a vida do caipira.....	46
Figura 2 – A21 e a escolha por Arlequina em entrevista.....	70
Figura 3 – A16 e a escolha pelo Homem-Aranha em entrevista	70
Figura 4 – Excerto do questionário: A5 e personagens diversos – filmes e outros	72
Figura 5 – Excerto do questionário: A24 e personagens comuns para seus pais e avós.....	72
Figura 6 – Excerto do questionário: A2 e personagens citadas em conversas com pais e avós...	74
Figura 7 – Excerto do questionário: A12 e personagens citadas em conversas com os pais e avós.....	74
Figura 8 - Excerto do questionário: A20 e personagens citadas em conversas com os pais e avós.....	74
Figura 9 - Excerto do questionário: A9 e personagens que jamais gostariam de ser.....	77
Figura 10 - Excerto do questionário: A4 e personagens que jamais gostariam de ser.....	77
Figura 11 - Excerto do questionário: A20 e personagens que jamais gostariam de ser.....	78
Figura 12 - Excerto do questionário: A22 e personagens que jamais gostariam de ser.....	78
Figura 13 - Excerto do questionário: A25 e personagens que jamais gostariam de ser.....	79
Figura 14 - Excerto do questionário: A13 e personagens que jamais gostariam de ser.....	80
Figura 15 - Excerto do questionário: A2 e personagens que jamais gostariam de ser.....	82
Figura 16 - Excerto do questionário: Saci-Pererê e A9, e personagens que jamais gostariam de ser.....	82
Figura 17 - Excerto do questionário: Saci-Pererê e A10, e personagens que jamais gostariam de ser.....	83
Figura 18 - Excerto do questionário: Saci-Pererê e A5, e personagens que jamais gostariam de ser.....	83
Figura 19 – Depoimento 1: contadores na infância.....	85
Figura 20 – Depoimento 2: contadores na infância.....	85
Figura 21 - Depoimento 3: contadores na infância.....	86
Figura 22 - Depoimento 1: repercussão na infância.....	86
Figura 23 - Depoimento 2: repercussão na infância.....	87

Figura 24 - Depoimento 3: repercussão na infância.....	87
Figura 25 - Depoimento 1: apagamento do mito.....	88
Figura 26 - Depoimento 2: apagamento do mito.....	88
Figura 27 - Depoimento 3: apagamento do mito.....	88
Figura 28 - Depoimento 2: símbolo e resistência.....	90
Figura 29 - Depoimento 1: símbolo e resistência.....	90
Figura 30 – Reprodução da capa do livro.....	92
Figura 31 - Transcrição de conversa entre duas crianças e a professora.....	94
Figura 32 – Excerto extraído do Diário de Pesquisa.....	94

Sumário

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	15
1.1. Por descobertas e surpresas: meu despertar para a pesquisa.....	15
1.2.No meio do caminho tinha uma pedra.....	16
1.3.Alvorecer: à luz do conhecimento.....	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1. A identidade: pressupostos e delineamentos.....	24
2.1.1. A cultura: concepções e desdobramentos.....	35
2.1.2. Fenômenos culturais: a globalização e seus processos.....	38
2.2.Cultura popular: personagens do imaginário coletivo.....	42
2.2.1. O Sudeste e a manifestação da cultura popular.....	44
2.2.2. Imaginário coletivo: figuras e personagens oriundas da região.....	48
2.2.3. Saci: origem, representação e apagamento histórico-cultural.....	52
2.3.Ensino e aprendizagem da leitura numa perspectiva transversal de cultura.....	58
2.3.1.Documentos oficiais e patrimônio cultural: resgate e valorização da cultura local.....	60
3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	62
3.1.Modalidade e campo de pesquisa.....	62
3.2.Etapas de realização e instrumentos de coleta para geração de dados.....	64
4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	68
4.1.Tabulação e resultados obtidos.....	68
4.2.Análise comparativa.....	85
4.3.Relato de experiência: círculos de leitura e mediação literária com o livro Quem matou o Saci?.....	92
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE.....	103

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

1.1. POR DESCOBERTAS E SURPRESAS: MEU DESPERTAR PARA A PESQUISA

Meu primeiro contato com a pesquisa científica se deu no ano de 2003, num momento atípico, quando eu ainda não era docente, profissão a qual me identifico e desempenho há aproximadamente 20 anos. Iniciei minha vida profissional como funcionária pública municipal, aos 18 anos, em um cargo administrativo na Secretaria Municipal de Saúde, mas também exercia atividades de orientação e educação em saúde devido à minha formação em Magistério.

Na ocasião, a prefeitura de Araçatuba, por intermédio da Secretaria Municipal de Saúde, aceitou uma parceria com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)/Faculdade de Odontologia que desenvolveria uma pesquisa sobre a vida de idosos, intitulada “Sábio e Saudável: uma nova visão da terceira idade”, a qual participei como colaboradora no desempenho de algumas atividades como a aplicação de instrumentos de avaliação, estruturação de grupos de treinamento e contatos administrativos, ações necessárias para a realização dos trabalhos, no entanto não participei dos estudos e/ou etapas de iniciação científica ao qual os graduandos envolvidos participaram.

Concomitante a isso, já ingressara no curso de Letras e dava início aos primeiros passos na vida acadêmica, apresentando a comunicação “A influência da cultura na afetividade e no desenvolvimento educacional” (VIII Semana de Educação das Faculdades Integradas Toledo de Araçatuba/2003) e eventos acadêmicos promovidos pela instituição à qual era integrante.

Contudo, o interesse pelo tema Leitura/Leitor/Estratégias de Leitura, se deu no ano de 2004, após minha participação como ouvinte no 52º Seminário do GEL do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e, posteriormente, com a seleção do trabalho intitulado “Schin: para um bom entendedor meia palavra basta?”, sob a orientação da Prof.(a) Roseli Imbernom do Nascimento, para o IV Encontro de Pesquisa e Extensão (ENPEX) e publicação na Revista do Centro Universitário Toledo (v.7, n.1, dez.2006/ISSN 1514-2517). Com este trabalho tive contato com autores como Mary Kato, Ângela Kleiman, Eliana Vianna Brito e Maurizio Gnerre que corroboraram para o crescente interesse sobre os aspectos da leitura e a formação do leitor proficiente.

1.2.NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA...

Então, por que o interesse tardio, após quase 20 anos, pela pesquisa e mestrado e, não logo após a conclusão da graduação? Na verdade, a primeira tentativa de ingresso no mestrado se deu no ano de 2005, em um processo seletivo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) de Três Lagoas, onde não obtive sucesso por inadequação à linha de pesquisa almejada na época e pouco conhecimento sobre os objetos e objetivos de pesquisa daquela instituição, quando os meus interesses de pesquisa, na verdade, estariam de acordo com temas da Linguística Aplicada.

Contudo, outros acontecimentos em minha vida pessoal e profissional me levaram a adiar essa busca e deixar para outro momento os planos de engajamento ao mestrado e pesquisa. Ainda em 2005, fui aprovada no concurso estadual para o cargo de Professor de Educação Básica I (PEB I) e não sabia ao certo se teria que mudar de cidade. Situação resolvida no início de 2006, quando entrei em exercício no cargo e permaneci na mesma cidade em que nasci, Araçatuba, como professora; dadas as circunstâncias do cargo, optei então por dar início ao curso de Pedagogia.

Ao longo desses anos, lecionando para crianças e adolescentes, muitos aspectos sobre a leitura, aprendizado e constituição do leitor proficiente me trouxeram inquietações e percepções diversas. Pude compreender como se dava a alfabetização, a importância disso na idade certa e o quanto o respeito às fases de desenvolvimento infantil e o trabalho sistemático e organizado para a leitura são fundamentais para que o gosto e habilidades no uso da linguagem sejam consolidados.

Em formações continuadas fizemos estudos abordando os Gêneros Textuais, Sequências Didáticas, Estratégias de Leitura e tantos outros que me impulsionaram a fazer novas perguntas e a desejar saber ainda mais, uma vez que a partir desses estudos a minha prática docente foi impactada e gerou mudanças significativas no trato do ensino e aprendizagem dos meus alunos. Pude perceber que, a partir do planejamento, mediante as Sequências Didáticas e os Gêneros Textuais os resultados apresentados pelos alunos eram muito melhores em comparação a outras formas de organização do ensino, por exemplo.

Assim, o interesse por questões relacionadas ao ensino e aprendizagem tornou-se cada vez mais presente, levando-me a procurar instituições e/ou cursos que pudessem subsidiar novas intervenções e mudanças na prática. Algumas tentativas foram frustradas, mas com isso amadureci em alguns aspectos e pude reavaliar quais as áreas de meu maior interesse e conseqüentemente, deprender-me para a realização.

1.3. ALVORECER: À LUZ DO CONHECIMENTO

A leitura e à formação do leitor proficiente requerem somente isso, a implementação de um planejamento voltado às sequências didáticas e aos gêneros textuais? O que mais, em relação à leitura e formação do leitor é possível realizar para que de fato tenhamos sujeitos que gostem de ler e tenham a leitura como parte integrante de suas vidas? Inquietações que me fizeram estar em constante movimento e almejando outras fontes de conhecimento e saberes para a prática.

O interesse por aspectos relacionados à educação linguística, como ocorre e detalhes empregados teve início com a leitura do livro *O aprendizado da leitura* (Kato, 1985), mais tarde com *Estratégias de Leitura* (Solé, 1998), por fim ampliado quando li *Leitura Literária na Escola* (Feba; Souza, 2011) e um novo horizonte se abriu. Os trabalhos desenvolvidos pelo Centro de Leitura e Literatura Infanto-Juvenil (CELLIJ) me despertaram, identificando-me com vivências descritas e, principalmente, por proporcionarem uma nova perspectiva para o ensino da leitura, em especial a leitura literária.

Em 2020, tive a oportunidade de ingressar como aluna especial na *Disciplina Leitura, Literatura e Interpretação de Textos no Processo de Formação de Professores*, o que me levou a refletir sobre como o texto literário é de fundamental importância para o desenvolvimento da sensibilidade estética, prazer e gosto pela leitura.

A literatura, enquanto obra de arte, estimula o desenvolvimento estético de cada pessoa, pois não explica o mundo como o faz a ciência e a razão. Entretanto, por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, a arte tem o poder de aflorar nossos sentimentos, o que gera o refinamento do nosso espírito e acarreta uma nova percepção sobre o mundo, as pessoas e as relações existentes. (Corrêa; Souza; Vinhal, 2011, p. 152)

Já em 2021, mais uma vez como aluna especial, pude ter acesso a mais informações sobre métodos e procedimentos de pesquisa por meio da disciplina *Pesquisa com crianças: concepções e vivências*, na qual muitas reflexões sobre o protagonismo infantil e como a participação de crianças na pesquisa científica requer um olhar para a própria infância, de maneira que o universo infantil fosse respeitado e valorizado. Nessa perspectiva, o meu olhar enquanto pesquisadora foi modificado, onde antes eu pudesse enxergar informações ou dados de pesquisa, o que ficou em evidência foi o indivíduo, a criança. Acredito que pelas diversas reflexões mediadas no espaço dessa disciplina é que se delineou mais nitidamente como e com quem de fato gostaria de desenvolver esse trabalho. Já tinha comigo a clareza de que desejava pesquisar aspectos referentes à educação linguística, de que deveria contemplar procedimentos de leitura para a formação do leitor, mas ainda não era tão nítido os personagens, ou seja, os

indivíduos que gostaria que estivessem comigo ao longo dessa jornada. E foi assim que, no ínterim de tantas discussões, optei por ter comigo as crianças, meus alunos, que na imbricada relação entre o professor e o aluno, forja e é forjada a educação.

Ainda como aluna especial, fiz a disciplina *Saberes docentes e práticas pedagógicas disciplinares e interdisciplinares*, em que o professor e sua prática eram objeto de estudo e reflexão, fatores determinantes para a ampliação dos meus horizontes de pesquisa, o que também corroborou para o presente estudo. O que emerge nesse momento, é a proposta de educação linguística que não acaba em si mesma, ou seja, que todo objeto de ensino pode ser tratado de forma interdisciplinar e/ou transdisciplinar, uma vez que os saberes se constroem e são construídos inseridos em diversos contextos, relacionados infinitamente por nossas vivências e individualidades. Sendo assim, para ensinar é preciso relacionar com o mundo ao redor. Visto isso, manifestou-se o desejo de investigar a metodologia de ensino para a aprendizagem sob a perspectiva transdisciplinar e/ou interdisciplinar, em que a leitura e formação do leitor estivessem presentes e os indivíduos em quem a aprendizagem acontece fossem protagonistas em todo o processo, o que não anula ou diminui a relevância da figura do professor, mas este numa condição de promotor das condições para a aprendizagem.

As três disciplinas cursadas entre 2020 e 2021 e a participação no Grupo de Pesquisa “*Formação de professores e as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário*” foram subsídios para o amadurecimento de ideias, dando origem, inicialmente, ao projeto de pesquisa *Quem matou o Saci? A mediação literária e o ensino das estratégias de leitura para a formação da criança leitora e protagonista em sua aprendizagem*. Contudo, a trajetória apenas se iniciava, do projeto inicial outras perspectivas foram consideradas.

No ano de 2022, agora ingressante no mestrado, ainda sobre a prática docente, passei a integrar o Grupo de Pesquisa “*Formação de professores e práticas de ensino na educação básica e superior*” (FPPEEBS), onde participei de diversas discussões acerca da vida do professor, questões que me levaram a refletir sobre muitos aspectos da minha trajetória ao longo desses aproximadamente 20 anos de atuação na educação básica, fatores que também subsidiaram outras decisões enquanto pesquisadora. Nesse grupo de pesquisa, no cerne das discussões estava o professor enquanto indivíduo, as nuances de sua constituição enquanto profissional em constante transformação. Quando me refiro ao professor enquanto indivíduo, faço referência à pessoa humana, com seus anseios e particularidades muitas vezes esquecidas ou ocultadas pelo estereótipo de ser professor. Discutiu-se sobre habilidades e fundamentos necessários para o exercício da profissão, da importância da construção do saber técnico e pedagógico, dos anseios pessoais e dificuldades encontradas no exercício da função, as

mudanças sociais e culturais no decorrer do tempo e como tornar-se professor não se trata apenas de ter domínio de técnicas, metodologias ou conhecimento aprofundado a respeito de determinados conteúdos ou disciplinas, mas de se tratar, principalmente, do desenvolvimento do indivíduo, de saber sobre seu papel e relevância social nas imbricadas teias da composição de nossa sociedade.

Como parte do cronograma a ser desenvolvido, enquanto aluna regular do mestrado, também cursei as disciplinas: *Letramento Acadêmico: práticas de leitura e escrita na universidade*; *Procedimentos Metodológicos e Técnicas de Pesquisa em Educação*; *Formação do Professor de Língua e Noções de Língua e Cultura: papéis sociais em debate*; e, *Colonialidade, gênero e relações étnico-raciais: o ingovernável dos corpos precários*. Todas foram fundamentais para que este trabalho fosse desenvolvido.

Na disciplina *Procedimentos Metodológicos e Técnicas de Pesquisa em Educação* delinearão alguns dos instrumentos e métodos que compõem a presente pesquisa a partir da apresentação de técnicas, modos e tipos de pesquisas adotadas na esfera educacional ao qual nos constituímos, bem como a análise e a discussão sobre questões éticas na pesquisa, o indivíduo enquanto pesquisador, a relevância das pesquisas em Educação e adequações e normas de conduta no desenvolvimento de pesquisas.

Em consonância à minha necessidade individual, a disciplina *Letramento Acadêmico: práticas de leitura e escrita na universidade*, foi de expressiva importância, uma vez que, mesmo havendo uma caminhada distinta como leitora, a leitura de textos da esfera acadêmica tinha em si outros níveis de dificuldade que requereriam uma abordagem mais sistemática e direcionada na pesquisa. Nessa perspectiva, discutiram, ao longo das aulas, aspectos da leitura para estudo, particularidades dos gêneros textuais da esfera acadêmica, exercícios de escrita e análise de nossas próprias produções com o intuito de reconhecer dificuldades e proposições de solução para a escrita e, ainda, outros panoramas estritamente relacionados à produção científico-acadêmica de estudantes na pós-graduação, como as dificuldades com a escrita da dissertação, sentimentos de solidão ou isolamento entre os estudantes e a importância das parcerias produtivas como uma das possibilidades de combate aos sentimentos de solidão e isolamento enfrentados por esses estudantes.

A disciplina *Formação do Professor de Língua e Noções de Língua e Cultura: papéis sociais em debate* alicerçou a fundamentação teórica deste trabalho, uma vez que em todo ele circunda o ensino da língua portuguesa, como primeira língua, e mais especificamente a leitura com viés transversal para aspectos da cultura local como fator determinante na constituição da identidade e formação da criança leitora.

A cada etapa vivenciada, um pouco mais de mim e da pesquisa ao qual pretendia desenvolver eram delineadas, e como uma imagem ora desfocada, paulatinamente ia se tornando mais nítida. Para isso, agora sob o olhar de minha orientadora, acatei a sugestão de cursar a disciplina *Colonialidade, gênero e relações étnico-raciais: o ingovernável dos corpos precários*. Inicialmente, o primeiro sentimento em relação à disciplina foi o estranhamento, sensação de que algo parecia fugir de minha compreensão ou não fazia relação com o que, até aquele momento, pensava se tratar da pesquisa. Contudo, eis que aos poucos, mediante a proposições, discussões, relatos pessoais de situações vividas em contraponto aos textos, mais um aspecto da minha identidade foi transformado. Passei por um processo de redescoberta, mas não sob a égide profissional, professora e pesquisadora, mas na subjetividade, constituição do eu. Descobri-me enquanto mulher, mulher negra que sou. Assim, de ponto em ponto, ou seja, de disciplina em disciplina, de estudo em estudo, essa pesquisa foi sendo cosida e, o Saci, agora, não se tratava mais de uma figura caricata ou fictícia e sim de uma persona. Persona ao qual, desde o princípio, sentia que precisava ser visibilizada, resgatada ou melhor, descoberta.

Assim, após muitas idas e vindas, finalmente, o arcabouço dessa pesquisa, antes intitulada *Quem matou o Saci? A mediação literária e o ensino das estratégias de leitura para a formação da criança leitora e protagonista em sua aprendizagem*, consolidou-se e tornou-se *Quem matou o Saci? A mediação literária no resgate da cultura e formação da identidade cultural da criança leitora*. Nela, tivemos como diretriz a seguinte pergunta de pesquisa: como o fortalecimento da identidade cultural por meio da mediação literária pode contribuir para o ensino da língua materna e a constituição da criança leitora diante do fenômeno da globalização e homogeneização cultural?; e como objetivo geral descrever como o fortalecimento da identidade cultural por meio da mediação literária pode promover o desenvolvimento da leitura para compreensão em língua materna e constituição da criança leitora.

Assim, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, inspirada nos preceitos da etnografia, predominantemente descritivo-explicativa, por meio de um estudo de caso em que possam emergir as possíveis causas para o fenômeno de apagamento de figuras e/ou personagens populares, como o Saci-Pererê, da memória coletiva. Bem como, a partir do relato de experiência em círculos de leitura (Cosson, 2023) com o livro *Quem matou o Saci?* (Gomes, 2017) e crianças do 5º ano, promover o resgate da cultura popular (Chauí, 1985) do interior do Estado de São Paulo num trabalho com viés transversal de educação linguística. Pois à medida que se propõe o ensino de procedimentos de uso e domínio da própria língua, materna, num contexto de valorização e reconhecimento da cultura, tais ações podem resultar em maior

integração entre os objetos do conhecimento e a cultura local ao qual estão inseridos, fatores essenciais à constituição das identidades e exercício da cidadania.

Considerando ser o professor o principal mediador, de acordo com Mello (2020), àquele que compete a escolha e planejamento das ações, apresento as razões pelas quais o livro *Quem matou o Saci?* de Alexandre de Castro Gomes e ilustração de Cris Alhadef, foi selecionado. O livro é composto por oito capítulos, perfazendo um total de 108 páginas e classificado como sendo do gênero novela policial. Sendo assim, o enredo se desenvolve a partir de um crime, a morte do Saci Pereireira, assim nomeado na obra, em sua própria festa de aniversário, dando início a uma trama cheia de idas e vindas e muitos suspeitos oriundos de contos folclóricos de diversas regiões do Brasil, dois investigadores, a detetive Billy e seu parceiro Joaquim de Jeremias, narrador personagem da história.

O fato de dividirmos os papéis de pesquisadora e professora da turma focal nos permitiu um acompanhamento próximo em todos os passos da investigação. Como forma de organizar a presente dissertação, apresentamos no capítulo I INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA, parte da trajetória pessoal até que se consolidasse o presente estudo, nele são apresentados meu ingresso na vida acadêmica e como se deram os primeiros passos em direção dessa pesquisa.

Por conseguinte, no capítulo II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, conceituamos a respeito de como se dá a constituição da identidade e manifestação da cultura em meio às influências provocadas pela globalização e processos de homogeneização cultural, isto é, a compreensão de como são estabelecidas essas relações na composição dos sujeitos e aspectos determinantes da cultura que fundamentam as identidades. Ou seja, buscamos nessa seção atender um dos objetivos da pesquisa: investigar como se dá a constituição da identidade cultural da criança em meio aos processos de homogeneização cultural provocado pelo fenômeno da globalização. Ainda nesse capítulo, são tratadas peculiaridades da cultura local da região sudeste, uma vez que o personagem Saci Pererê configura tais manifestações, em resposta a um segundo objetivo de pesquisa que seria identificar por quais razões figuras e/ou personagens da cultura popular regional têm “desaparecido” do imaginário coletivo.

No capítulo III, DELINEAMENTO METODOLÓGICO, são apresentados os procedimentos adotados, bem como as razões pelas quais foram utilizadas tais ferramentas em detrimento de outras, a pergunta de pesquisa, os objetivos, instrumentos de coleta e descrição do campo de pesquisa.

Em continuidade, o capítulo IV DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS traz o relato de experiência da proposição de círculos de leitura e mediação literária com o livro *Quem matou*

o Saci?, e a apresentação de excertos e quadros explicativos dos dados coletados em ação mediada com o grupo focal de alunos do 5º ano de uma escola municipal no interior do estado de São Paulo. Com esse capítulo, buscamos atender outro objetivo específico que vislumbra explorar como a abordagem transversal de ensino da língua portuguesa, considerando a cultura local, pode contribuir para o aprimoramento da leitura para compreensão, valorização da literatura e formação da criança leitora.

Por fim, as CONSIDERAÇÕES FINAIS, em que são expostos os apontamentos e conclusões mediante as análises e reflexões feitas acerca da temática e questões de pesquisa que impulsionaram todo o trabalho de pesquisa. Nessa seção, retoma-se o objetivo geral de descrever como o fortalecimento da identidade cultural por meio da mediação literária pode promover o desenvolvimento da leitura para compreensão em língua materna e constituição da criança leitora, bem como responder à questão orientadora de pesquisa.

Na seção APÊNDICES, são dispostos o termo de assentimento ilustrado, questionário e roteiro de entrevista coletiva.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para as análises e reflexões que propomos nesta pesquisa, precisamos definir os conceitos de educação linguística, identidade, sujeito, cultura, identidade cultural, herança e patrimônio culturais, etnocentrismo e globalização, ao qual nos fundamentamos nos autores Bhabha (1998), Hall (1992), Kumaravadivelu (2006) e Rajagopalan (2003). Contudo, o bojo teórico inicial não abarca as especificidades da cultura regional que se deseja tratar. Por isso, pensamos a cultura no âmbito da esfera nacional e local e nos baseamos para isso em autores que se dedicaram a estudar as nuances do povo brasileiro em busca de uma identidade nacional. Assim, buscamos os conhecimentos reunidos por Antônio Cândido (1965), Darcy Ribeiro (1997), Franco (2019), Freire (1996), Luís Câmara Cascudo (1947 e 1967) e Marilena Chauí (1985) que ao longo de suas trajetórias se dedicaram em saber como nos constituímos Brasil, o povo brasileiro.

Os autores Bhabha (1998) e Hall (1992) utilizamos para a delimitação dos conceitos de identidade, patrimônio cultural e herança cultural, fundamentos base para este trabalho. Enquanto Kumaravadivelu (2006) e Rajagopalan (2003) para a conceituação de globalização e seus desdobramentos.

Com Antônio Cândido, examinamos os aspectos da cultura da região sudeste, mais especificamente, a cultura popular paulista, descrita a partir de pesquisa realizada entre os anos de 1948 a 1954 pelo interior do Estado de São Paulo e regiões limítrofes como Minas Gerais e Mato Grosso. Embora o recorte temporal de que se refere a pesquisa não seja atual, a descrição de como foram as condições de origem e firmamento da população local diz muito a respeito da cultura do povo aqui instalada, informações relevantes na constituição deste trabalho.

A respeito de Luís Câmara Cascudo, buscamos a percepção quase iconográfica da brasilidade do povo com a elucidação detalhada de ritos, festas, comidas e manifestações vasculhadas pelo autor em suas andanças Brasil afora e das histórias contadas no seio de sua família e comunidade, ao que nos interessou especialmente, a origem dos mitos e personagens do folclore brasileiro como o Saci.

Acreditamos ser imprescindível então, a delimitação do que entendemos por cultura, cultura popular e o quanto tais aspectos significam no corpus deste trabalho. Para isso lançamos mão de estudos realizados por Franco (2019) e Chauí (1985) que estabelecem diferenças entre o que consideramos como cultura popular e cultura de massa manifestada conscientemente pelo povo em seus movimentos de resistência. Ou seja, a cultura popular não deve ser confundida com cultura de massa, uma vez que a segunda se refere a processos de homogeneização e

difusão em larga escala, enquanto a cultura popular diz respeito à cultura produzida no ínterim das comunidades, com suas especificidades e particularidades (Chauí, 1985).

Por se tratar de uma pesquisa na esfera educacional, toda explanação dos conceitos visa estreitar relações de sentido quanto aos aspectos de ensino e aprendizagem e por isso a especificação de que trata a educação linguística fundamentada nos autores Ferraz (2024) e Freire (1996).

E além disso, apresentamos um panorama de aspectos históricos e antropológicos da constituição do povo brasileiro necessários para a compreensão dos fenômenos culturais contemporâneos objetos de análise no corpus deste trabalho. Para esse propósito, esmiuçamos o trabalho de Darcy Ribeiro que ansiava por uma teoria do Brasil que nos estabelecesse na história humana mediante as singularidades dos povos das Américas, particularmente, os dessa terra.

2.1 A IDENTIDADE: PRESSUPOSTOS E DELINEAMENTOS

Tratar sobre a educação linguística, ou seja, do processo de ensino e aprendizagem da língua em que se considere as nuances do indivíduo e sua comunidade parte do princípio de que a constituição da identidade ou identidades permeiam a palavra, a língua, a comunicação. E assim, para que estabeleçamos o ensino ou a aprendizagem, é preciso que primeiro se respeite o que somos ou melhor, quem somos (Ferraz, 2024).

Partindo do pressuposto de respeito a quem e como somos, propomos o resgate à cultura local, de seus saberes e fazeres intimamente ligados ao fazer docente, o que implica muito mais do que a transmissão de conteúdos, mas de uma relação dialógica, histórica e cultural imbricados no espaço-tempo de sala de aula. Assim, pensamos o processo de ensino e aprendizagem da língua numa perspectiva intercultural, transcultural, o que requer a observância de como são constituídas as identidades mediante o arcabouço cultural de que fazem parte. (Freire, 1996)

Em meio a tantas mudanças e transformações sociais decorrentes de avanços tecnológicos, relações comerciais e expansão comunicacional, discutimos o quanto as identidades e culturas nacionais têm sido influenciadas e de que caminhamos para a homogeneização cultural, isto é, de que as diferenças e/ou características marcantes que, outrora, pareciam determinantes e estáveis, estão se diluindo, descaracterizando os povos e culturas nacionais tornam-se uma realidade (Hall, 1992).

De acordo com a teoria social, a identidade, questão amplamente discutida, está declinando e as velhas identidades que estabilizavam o mundo social estão cada vez mais fragmentadas no indivíduo moderno, concebido até então como um sujeito unificado. Ou seja, os quadros de referência social que ancoravam os indivíduos estão se deslocando e, portanto, gerando o que muitos têm denominado de “crise de identidade”. Segundo as palavras do autor Stuart Hall,

(...) um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. (Hall, 1992, p. 10).

Contudo, antes de pensarmos numa “crise de identidade” torna-se relevante a conceituação de como a denominamos, para isso, fizemos a explanação do conceito ao longo da história fundamentada nos autores Hall (1992, 1996) e Bhabha (1996), iniciando o processo partindo de sua etimologia. A palavra identidade é um termo de origem latina, composto a partir do adjetivo “idem”, cujo significado é “o mesmo”, acrescido do sufixo “-dade”, indicativo de um estado ou qualidade. Assim, segundo a etimologia desta palavra, podemos inferir que identidade se trata daquilo que é idêntico ou o mesmo, ou ainda, identificadora de algo que pertence.

Segundo Hall, há três concepções diferentes de identidade: (a) sujeito do iluminismo, (b) sujeito sociológico e (c) sujeito pós-moderno. A concepção de sujeito no Iluminismo estava pautada na pessoa humana centrada, unificada, racional, consciente e de ação, que emergia junto com o nascimento e permanecia ao longo de sua existência da mesma forma. A essência desse “eu” era a identidade de uma pessoa, usualmente masculino e individualista.

Entretanto, na segunda concepção de identidade, o sujeito sociológico demonstrava a complexidade da modernidade e a consciência de que o “eu interior”, a essência do sujeito, não era autônoma e autossuficiente, mas constituída nas relações entre as pessoas que transmitiam os valores, os sentidos e os símbolos, ou seja, a cultura daquele mundo ao qual pertencia. Nessa perspectiva, a essência do sujeito é formada e transformada continuamente na interação entre o “eu, a sociedade e todas as culturas imbricadas nas relações exteriores. Assim, na concepção sociológica de identidade, esta situa-se entre o mundo interior e o exterior, ou seja, entre o mundo pessoal e o mundo público. Como argumenta Hall,

O fato de que projetamos a “nós mesmos” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os

lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (Hall, 1992, p. 11)

Já a terceira concepção de identidade, trata-se do sujeito pós-moderno, concebido como sem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Nessa concepção, a identidade é vista como uma “celebração móvel”, continuamente constituída à medida que se relaciona com os sistemas culturais aos quais é representado ou interpelado. Ou seja,

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente. (Hall, 1992, p. 12)

Para alguns, as identidades se formam de relações de diferenciação, segundo Bhabha (1998) as diferenças sociais não são simples experiências a partir de uma tradição cultural, mas signos emergentes de uma comunidade como um fundamento, ou seja, ao mesmo tempo uma visão e uma construção, num movimento de revisão e reconstrução às condições do presente. Assim,

O imaginário da distância espacial – viver de algum modo além da fronteira de nossos tempos - dá relevo a diferenças sociais, temporais, que interrompem nossa noção conspiratória da contemporaneidade cultural. O presente não pode mais ser encarado simplesmente como uma ruptura ou um vínculo com o passado e o futuro, não mais uma presença sincrônica: nossa autopresença mais imediata, nossa imagem pública, vem a ser revelada por suas descontinuidades, suas desigualdades, suas minorias. (Bhabha, 1998, p. 24)

Diante do exposto, acreditamos que a identidade ou identidades não são fixas, mas a combinação de muitos aspectos e fatores, alguns inerentes ao indivíduo (traços físicos, nacionalidade, etc), outros de cunho social como tradições e valores transmitidos nas relações, de geração em geração, e ambientais, nas experiências de cada um. Contudo, consideramos que, embora as construções de identidade sejam singulares e transitórias, a ideia e/ou o senso de pertencimento são necessários para o reconhecimento. Assim, ainda que único, o sujeito constrói sua identidade num processo de interação entre pessoas com características comuns, ao que Hall chama de “identidades culturais” – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.

Atualmente, na modernidade, um dos principais fundamentos de identidade são as culturas nacionais em que nascemos. Estas não estão presentes em nossos genes, mas a

compreendemos como se fossem parte essencial de nossa natureza. Assim, pela natureza humana fica quase impossível pensar no sujeito sem uma nação, pensamento este que para autores como Roger Scruton e Ernest Gellner provocariam um profundo sentimento de perda subjetiva.

No conceito de homem ao qual nos referimos, a identidade do indivíduo só é possível ao passo que se identifica como pertencente a algo mais amplo que somente sua própria existência. Isto é, mesmo que ao agir seja este autônomo, sente-se parte integrante de um grupo, sociedade ou nação ao qual reconhece como seu lar (Hall, 1992).

Nas palavras de Hall (1992), as identidades nacionais são formadas e transformadas interiormente num sistema de representação. Portanto, o conceito de nação não se trata de um aspecto político, mas de produção de sentido, ou seja, de um sistema de representação cultural. Mais do que uma questão de cidadania, o sujeito partilha da ideia de nação tal como é representada em sua cultura nacional, isto é, por se tratar de uma comunidade simbólica, a ideia de nação pode causar no indivíduo o sentimento de identidade e lealdade.

Nas sociedades pré-modernas a constituição da identidade se dava por meio da lealdade e identificação das tribos, povos, religiões e à região que ocupavam, gradualmente tais sistemas de representação foram substituídos pela cultura nacional.

Partindo desse princípio, de que nas sociedades pré-modernas esse processo considerava a identificação das tribos, fizemos um recorte relativo à constituição da identidade nacional do povo brasileiro, uma vez que historicamente fomos marcados pelas relações imbricadas entre a visão do colonizador português, eurocêntrica, e a visão de mundo dos povos indígenas já ocupantes do espaço geográfico ao qual designamos Brasil (Ribeiro, 1997).

Nas palavras de Darcy Ribeiro (1997), o povo brasileiro foi gestado por matrizes culturais e raciais distintas e antagônicas que acarretaram uma profunda mestiçagem e cultura sincrética. Ou seja, “Surgimos da confluência, do entrelaço e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campeiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos.” (Ribeiro, p. 17, 1997). Ou seja, tratava-se de uma nova configuração de gente, bastante diferente das já conhecidas, como explica o autor:

[...] é um novo modelo de estruturação societária, que inaugura uma forma singular de organização socioeconômica, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial. Novo inclusive, pela inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade, num povo tão sacrificado, que alenta e comove a todos os brasileiros. [...] A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos. O Brasil emerge, assim, como renovo mutante, remarcado de características próprias, atado geneticamente à matriz portuguesa, cujas potencialidades insuspeitas de ser e de crescer só aqui se realizariam plenamente. (Ribeiro, p. 17, 1997)

Havia algo de novo no povo aqui formado, que em meio a tantas confluências poderia ter se tornado uma sociedade multiétnica marcada por minorias raciais disputando autonomia na vanguarda nacional. A singularidade brasileira em relação aos portugueses foi marcada por matrizes indígenas e africanas congregadas às condições ambientais e aos objetivos de produção reunidos e engajados aqui (Ribeiro, 1997).

Até que fosse consolidada uma cultura nacional em nosso país, muitos processos ocorreram. A partir da mistura inicial entre os homens portugueses e as indígenas concedidas em acordos amistosos, denominado por Ribeiro (1997) como cunhadismo, iniciou-se a unidade étnica básica que deu origem ao povo brasileiro, que posteriormente continuou se misturando com a chegada dos negros africanos. Porém, à princípio, os homens negros não tinham acesso às mulheres para que pudessem se reproduzir (Ribeiro, 1997).

Juntamente com essa matriz étnica inicial, composta pela mestiçagem entre o português colonizador e indígenas provenientes das tribos de tronco Tupi, foi se configurando a cultura nacional sob três forças diversificadoras: a ecológica, a econômica e a imigração. Nessa composição étnica poderíamos supor que uma unidade ou homogeneidade fosse operar, contudo o que se configurou foi uma diferenciação dadas às circunstâncias que as três forças operavam na vida das pessoas nesses núcleos colonizadores (Ribeiro, 1997).

A ecológica por sua vez influenciou na composição de paisagens completamente distintas, obrigando os ocupantes a se adaptarem aos recursos naturais do local onde se instalaram, impossibilitando que a reprodução dos modos de ocupação fosse reproduzida conforme suas origens, ou seja, não respeitavam os costumes indígenas nem os europeus, o que impulsionou algo novo, fazeres e costumes peculiares às condições ambientais da terra ocupada.

Em relação à segunda força, a econômica, essa matriz étnica inicial foi impactada culturalmente pelos meios de produção que se diferenciavam conforme os recursos naturais disponíveis onde se instalavam. Na região norte do país, primeiramente, instalou-se a atividade econômica de extração da madeira e posteriormente a plantação da cana-de-açúcar para a produção do açúcar, produto mundialmente apreciado e responsável por produzir riqueza durante séculos aos colonizadores. Aqui, diante da necessidade de mão-de-obra nos engenhos de açúcar, mais um componente étnico é introduzido, os negros africanos. Por isso nessa região do país há a maior concentração de negros africanos, trazidos para realizar o trabalho nos engenhos sob a forma de escravidão (Ribeiro, 1997).

Por fim, a terceira influência diferenciadora, a imigração, com a introdução inesperada de outros povos europeus, assim como de árabes e japoneses. Diante dessas condições,

poderíamos esperar que resultasse numa “sociedade multiétnica dilacerada”, com organizações distintas e opositoras em disputa para se manterem fiéis às suas matrizes culturais originárias, contudo não foi o que ocorreu, exceto para algumas tribos indígenas, segundo Ribeiro (1997), porém observamos que em ajuntamentos quilombolas há o anseio por conservar ou recuperar suas origens.

Embora se possa ver na fisionomia as diferentes e múltiplas ancestralidades, os brasileiros se sentem e se comportam como se fossem um só povo, de uma mesma etnia. Nas palavras de Ribeiro (1997), o povo brasileiro é “Mais que uma simples etnia, porém, o Brasil é uma etnia nacional, um povo-nação, assentado num território próprio e enquadrado dentro de um mesmo Estado para nele viver seu destino” (Ribeiro, p. 19, 1997).

No entanto, da mesma forma que o autor afirma uma unidade na identidade nacional, nos alerta que essa uniformidade ocorreu num processo de formação do povo coberto de disparidades, contradições e antagonismos. Ou seja,

Essa unidade resultou de um processo continuado e violento de unificação política, logrado mediante um esforço deliberado de supressão de toda identidade étnica discrepante e de repressão e opressão de toda tendência virtualmente separatista. Inclusive de movimentos sociais que aspiravam fundamentalmente edificar uma sociedade mais aberta e solidária. A luta pela unificação potencializa e reforça, nessas condições, a repressão social e classista como separatistas movimentos que eram meramente republicanos ou antioligárquicos. (Ribeiro, p. 19, 1997)

Como vimos, a constituição do povo brasileiro se deu com o aditamento de etnias múltiplas e circunstâncias diversas, o que acarretou, mesmo havendo uma unificação ao sentimento de pertencimento e identidade nacional, nos modos rústicos de ser brasileiro historicamente plasmados de geração em geração. Desses modos rústicos podemos identificá-los hoje como os sertanejos nordestinos, caboclos da Amazônia, crioulos do litoral e caipiras do Sudeste e Centro-Oeste, e dos gaúchos da região Sul do país (Ribeiro, p. 19, 1997).

Outro aspecto a se considerar quanto à unidade cultural brasileira é que, envolto na concepção de uniformidade há uma estratificação social gerada no próprio processo de formação nacional. O povo-nação não é originado nas relações de sociabilidade em que os grupos humanos se relacionam para suprir suas necessidades a assim atingirem o progresso. Nosso povo surge da exploração e concentração do trabalho escravo, recrutados mediante propósitos mercantis sob as formas mais cruéis e violentas de opressão e ordenação que resultaram em uma ação constante de genocídios e etnocídios incessantes. Assim,

Nessas condições, exacerba-se o distanciamento social entre as classes dominantes e as subordinadas, e entre estas e as oprimidas, agravando as oposições para acumular, debaixo da uniformidade étnico-cultural e da unidade nacional, tensões dissociativas de caráter traumático. Em consequência, as elites dirigentes, primeiro lusitanas, depois luso-brasileiras e, afinal, brasileiras, viveram sempre e vivem ainda sob o pavor pânico do alçamento das classes oprimidas. [...]

A estratificação social separa e opõe, assim, os brasileiros ricos e remediados dos pobres, e todos eles dos miseráveis, mais do que corresponde habitualmente a esses antagonismos. Nesse plano, as relações de classes chegam a ser tão infranqueáveis que obliteram toda comunicação propriamente humana entre a massa do povo e a minoria privilegiada, que a vê e a ignora, a trata e a maltrata, a explora e a deplora, como se essa fosse uma conduta natural. A façanha que representou o processo de fusão racial e cultural é negada, desse modo, no nível aparentemente mais fluido das relações sociais, opondo à unidade de um denominador cultural comum, com que se identifica um povo de 160 milhões de habitantes, a dilaceração desse mesmo povo por uma estratificação classista de nítido colorido racial e do tipo mais cruamente desigualitário que se possa conceber. (Ribeiro, p. 20, 1997)

Desse modo, a instituição da cultura nacional provoca variados desdobramentos, tais como a generalização de uma língua e imposição da mesma como forma dominante de comunicação de toda uma nação e conseqüentemente, uma cultura homogênea, criando para isso aparatos de manutenção da cultura nacional, a exemplo, um sistema educacional nacional.

As ações referidas para a instauração da cultura nacional em nosso país, genericamente, ocorreram da forma como a mencionada: imposição da língua, homogeneização cultural por meio de processos de aculturação e sincretismos, utilizando-se para isso de muitos instrumentos de manutenção. Podemos citar, inicialmente, que no Brasil, um dos procedimentos foi realizado pelos jesuítas com a missão de catequizar os indígenas, descobrindo sobre suas culturas, suas línguas, hábitos, costumes e paulatinamente, iam introduzindo a visão de mundo do europeu e da igreja católica. E nesse estreitamento entre os padres e indígenas, centenas de milhares de silvícolas iam morrendo e aldeias completamente dizimadas pelo contato do indígena com as doenças trazidas pelo colonizador português (Ribeiro, 1997).

Porém, este não foi o único mecanismo utilizado pelo colonizador português para configurar aqui um novo povo ou atingir objetivos mercantis. Para isso valeu-se de costumes comuns aos indígenas como o cunhadismo. Prática que se tratava em incorporar estranhos à comunidade indígena ofertando ao desconhecido uma moça indígena como esposa. Dessa relação, o estranho passaria a compor desse grupo, sendo possível que este se relacionasse sexualmente com outras integrantes gerando filhos. Valendo-se da concepção indígena de que as mulheres seriam como uma espécie de bolsa em que os bebês eram gestados, o pertencimento daquela criança era do genitor, uma vez que o mesmo se valesse disso para o recrutamento de mão-de-obra para os trabalhos pesados como cortar paus-de-tinta. Há registros em documentação espanhola de que havia europeus com mais de oitenta *temericó*, isto é, esposas recebidas de tribos indígenas usadas para que gerassem filhos que seriam usados como escravos nos trabalhos na colônia. Vejamos, o que afirma o autor:

A função do cunhadismo na sua nova inserção civilizatória foi fazer surgir a numerosa camada de gente mestiça que efetivamente ocupou o Brasil. É crível até que a colonização pudesse ser feita através do desenvolvimento dessa prática. Tinha o

defeito, porém, de ser acessível a qualquer europeu desembarcado junto às aldeias indígenas. [...]

Sem a prática do cunhadismo, era impraticável a criação do Brasil. Os povoadores europeus que aqui vieram ter eram uns poucos naufragos e degradados, deixados pelas naus da descoberta, ou marinheiros fugidos para aventurar vida nova entre os índios. Por si sós, teriam sido uma erupção passageira na costa atlântica, toda povoada por grupos indígenas. [...]

Com base no cunhadismo se estabelecem criatórios de gente mestiça nos focos onde naufragos e degradados se assentaram. Primeiro junto com os índios nas aldeias, quando adotam seus costumes, vivendo como eles, furando os beijos e as orelhas e até participando de cerimoniais antropofágicos, comendo gente. Então aprendem a língua e se familiarizam com a cultura indígena. [...] Outros formaram unidades apartadas das aldeias, compostas por eles, suas múltiplas mulheres índias, seus numerosos filhos, sempre em contato com a incontável parentela delas. (Ribeiro, p. 64, 1997)

Além dos mecanismos de manutenção cultural referidos, um outro fator funcionou como disseminador. Podemos inferir que ao trazerem negros africanos para a composição da mão-de-obra necessária aos feitos mercantis, estes também funcionaram de certa forma como um aparato de manutenção cultural. Pois, os negros capturados e trazidos para o Brasil eram separados de outros indivíduos que pertencessem à mesma etnia para que não compartilhassem da mesma língua ou cultura e assim eram impedidos de causar algum tipo de resistência. Dessa forma, como não falavam a mesma língua, a linguagem comum era a do colonizador, o que acarretou na homogeneização da Língua Portuguesa disseminada pelos negros africanos. Até esse momento, enquanto o contato dos colonizadores ocorria somente com os povos indígenas, o que havia sido disseminado não era a língua do português, mas uma língua indígena de tronco Tupy, o Nheengatu, falado por toda a costa litorânea do Brasil, por indígenas, jesuítas e portugueses (Ribeiro, 1997).

A cultura nacional é, na verdade, um discurso que influencia e organiza ações e concepções por meio dos seus símbolos e representações; por meio dele é que temos a percepção de nós mesmos. Portanto, a cultura nacional não se trata apenas de instituições culturais. As representações e símbolos estão contidos nas histórias sobre a nação, num discurso que conecta o presente ao passado produzindo memórias, imagens e sentidos na constituição da ideia de nação, fundamento para a construção da identidade cultural do sujeito (Hall, 1992).

Portanto, a cultura nacional é constituída no discurso por representações simbólicas que atrelam o presente e o passado na memória coletiva por meio das histórias que o povo conta. Por isso, mesmo diante de mitos criados com o intuito de camuflar inverdades sobre fatos históricos e marcantes na constituição de nosso povo, há que se admitir a necessidade de se consolidar uma identidade nacional, desejo das classes dominantes e intelectualidade brasileira desde o século XIX (Chauí, 1985).

Foi em busca dessa brasilidade nacional que se criaram os símbolos nacionais como a bandeira do Brasil, que em sua composição faz menção às grandes florestas no retângulo verde, o losango amarelo em referência às riquezas minerais como jazidas de ouro, prata, diamantes entre outras; o círculo azul estrelado como símbolo do céu com o Cruzeiro do Sul em reconhecimento de que nos tratamos de uma nação cristã e; por fim, uma faixa branca como símbolo de um povo pacífico e que acredita no progresso, ideologia revelada na frase “Ordem e Progresso” (Chauí, 1985).

Ao analisarmos as representações simbólicas postas na bandeira do Brasil, vemos a relação que se estabelece com os próprios mitos sobre a nossa nacionalidade. Segundo Chauí (1985), a classe dominante brasileira construiu ao longo dos anos uma “mitologia verde-amarela” que serviu como suporte para uma autoimagem que pudesse nos colocar em pé de igualdade com nações civilizadas, celebrando o “bom selvagem tropical” e o “mito do brasileiro” cordial, ordeiro e pacífico. A autora também apresenta como essa mitologia funciona e garante a construção de uma imagem na constituição de uma identidade nacional, vejamos:

Cremos, pois, que o que permite a absorção contínua da Cultura Popular pela imagem do nacional é a mitologia verde-amarela, cimento ideológico inquebrantável. Tanto mais quando consideramos as várias formas tomadas pela ideologia dos grupos dirigentes do país, desde os inícios deste século, e nas quais a ideia da Nação, como resultado da ação do Estado sobre a sociedade, sempre foi fundamental. (Chauí, p. 99, 1985)

A autora também apresenta uma cronologia da ideologia vigente a partir do século XIX em que há uma preocupação explícita do Estado para a constituição de uma narrativa que representasse a identidade nacional. Segundo Chauí (1985), em meados de 1910, o Estado tinha como slogan: Consolidar a nação, o que foi usado para justificar o extermínio de opositores em Canudos e Contestado; posteriormente, nos anos 20 e 30: Construir a nação, que permitiu a incorporação de todas as manifestações culturais pelo Estado; nas décadas de 40 e 50: Desenvolver a nação, nesse momento a Cultura Popular recebe uma outra denominação, é vista como atraso, ignorância e folclórica; no início da década de 60, a ideologia vigente era: Conscientizar a nação, e mais uma vez a Cultura Popular é evidenciada nesse momento, é vista como algo positivo que precisaria ser conduzida por vanguardas tutelares; entre 60 e 70: Proteger e integrar a nação, ideal que levou a Cultura Popular a ser controlada pelo Estado e a práticas modernas; e por fim, a partir da década de 80: Conciliar a nação.

Percebemos que há um desejo de controlar os desdobramentos de um discurso hegemônico de identidade nacional, porém, constantemente essa hegemonia é abalada por forças de resistência e refutação popular que ao incorporarem o verde-amarelismo, o desenvolvem contrariamente à classe dominante.

Assim, o que se propõe a discutir é a necessidade de se constituir e consolidar uma identidade nacional, ou seja, “Nação e Povo são suportes de imagens unificadoras tanto no plano do discurso político e ideológico quanto no plano das experiências e práticas sociais” (Chauí, p. 104, 1985).

A identidade nacional abarca um sentido de unidade e individualidade alicerçadas em suportes empíricos como leis, território e língua, e suportes simbólicos, como o sentimento de pertencimento ou soberania popular. Contudo, mesmo na unidade não se nega a diversidade, vista como pluralidade em si mesma, por isso:

[...] visto ser possível falar em “sentimento nacional” e em “consciência nacional” como fundadores de uma “identidade nacional”, assim como é possível falar em “soberania popular”, materializada em instituições políticas visíveis, e na materialidade do “espírito do povo”, presentes nos mores e na língua, é preciso admitir que a exterioridade – o nacional – comportar interioridade – o popular – comporta exterioridade. A unificação dessas duas instâncias determinadas ou particulares só poderá ser feita por um terceiro termo, transcendente a ambos e dotado de universalidade: o Estado nacional, fundado na soberania popular. Assim, é o Estado, finalmente, que define o nacional-popular. Não é casual, portanto, que no Brasil as ideias de consolidação nacional, construção, preservação, proteção, desenvolvimento, modernização, integração e conciliação nacionais tenham-se constituído em políticas culturais do Estado para o Estado. Os diferentes nacionalismos e as diferentes formas de incorporar o popular ao nacional foram e são a regra da política brasileira. (Chauí, p. 106 -107, 1985)

Ou seja, quando nos reportamos ao processo de ensino e aprendizagem ou educação linguística de que nos propusemos a refletir nesse trabalho, é preciso que sejam consideradas as representações simbólicas da cultura nacional como de fato são, contemplando não apenas os símbolos construídos pela ideologia do colonizador, opressor e dominante, mas da autenticidade e realidade contida nas culturas dos três povos originários que corroboraram para a constituição do povo brasileiro: indígenas, portugueses e africanos (Ribeiro, 1997).

Há uma discrepância social no Brasil produzida pela discriminação entre pobres e ricos, amplamente intensificada quando se configura nas pessoas do negro, mulato e indígenas, especialmente, sobre os primeiros. Pois o negro africano e seus descendentes brasileiros ainda buscam conquistar um papel de participante legítimo na sociedade brasileira. Onde foi incorporado à força, ajudou a construí-la e para isso foi desafricanizado, sendo obrigado a aprender a língua do colonizador, o português, acrescentando ao idioma singularidades, tornando-o o português do Brasil e conseqüentemente responsável por sua consolidação e disseminação no território nacional, uma vez que na maior parte do país a língua falada era o tupi-guarani ou nheengatu (Ribeiro, 1997).

Estima-se que na construção do Brasil, milhões de negros foram desgastados em tudo que se produziu e edificou no país por se tratarem da principal força de trabalho empregada,

contudo, após a abolição, o contingente de negros já não era o mesmo, muito provavelmente um terço dessa quantidade, tardiamente libertos, sendo a principal causa da queda do Império e a proclamação da República. Contudo, mesmo com a abolição do escravismo no Brasil, a condição dos negros não mudou em nosso país. Os ex-escravos deixaram as fazendas sem que tivessem para onde ir, sem emprego ou qualquer plano do governo de incluí-los na sociedade brasileira.

Segundo Ribeiro (1997), a atual classe dominante do Brasil é resquício dos antigos escravistas e como tal, filhos e netos de toda essa descendência, ainda preservam sentimentos de desprezo em relação ao negro, mulato e brancos pobres, considerando-os como força de trabalho facilmente substituível quando não houvesse mais serventia. O autor compara esse sentimento de desvalia como a um saco de carvão, que após seu uso compra-se mais e repõe o estoque para que seu uso energético continue. Também afirma que para os membros da classe dominante, por uma visão deturpada da realidade, a miserabilidade e ignorância vivenciada por essa massa negra e pobre é resultado de suas próprias ações e não das violências e repressões vividas ao longo de séculos pela escravidão.

Ao negro e toda sua descendência, não lhes foi dada a condição de fazer parte, de compor a sociedade em condições equânimes ou o mais próximo disso, não tinham direito à moradia, à ocupação de terras, à educação, ao trabalho assalariado ou a qualquer que fosse o fundamento de civilidade. Embora tenha sido o braço forte na edificação da sociedade brasileira, não lhe foi concedido o direito de pertencimento, mesmo que este seja o mais brasileiro de todos os componentes do nosso povo, pois dele foi tirada a sua africanidade, restando-lhe apenas ser brasileiro (Ribeiro, 1997).

Por essa condição de penúria histórica vivida pelos negros e mulatos ao longo de toda a existência do Brasil, segundo a concepção de civilidade trazida pelo colonizador europeu, a população negra é tida e vista como indesejada pela sociedade, que não consegue perceber o sofrimento ou se solidarizar com as injustiças cometidas contra esse contingente de gente, ao passo de se desejar seu desaparecimento. Contudo, tal desejo não se manifesta explicitamente como em países onde o apartheid é realidade.

O fato de não ser explícito o desejo de que a massa negra desapareça incide num outro tipo de racismo, denominado por Ribeiro (1997) como racismo assimilacionista, ou seja, espera-se que o negro desapareça por um processo de “branquização” progressivo, que ao mesmo tempo também se revela um processo de “morenização” do branco e do povo brasileiro. Dessa forma, podemos dizer que

A característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele. Nessa escala, negro é o negro retinto, o mulato já é pardo e como tal é meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca. Acresce que aqui se registra, também, uma branquização puramente social ou cultural. É o caso dos negros que, ascendendo socialmente, com êxito notório, passam a integrar grupos de convivência dos brancos, a casar-se entre eles e, afinal, a serem tidos como brancos. [...]

A forma peculiar do racismo brasileiro decorre de uma situação em que a mestiçagem não é punida, mas louvada. Com efeito, as uniões inter-raciais, aqui, nunca foram tidas como um crime nem pecado. Provavelmente porque o povoamento do Brasil não se deu por famílias europeias já formadas [...]

Nós surgimos, efetivamente, do cruzamento de uns poucos brancos com multidões de mulheres índias e negras. Essa situação não chega a configurar uma democracia racial, como quis Gilberto Freyre e muita gente mais, tamanha é a carga de opressão, preconceito e discriminação antinegro que ela encerra. Não o é também, obviamente, porque a própria expectativa de que o negro desapareça pela mestiçagem é um racismo. (Ribeiro, 1997, p. 169 – 170)

A constituição do povo brasileiro não se deu nos moldes de países europeus ou até mesmo como de alguns aqui da América Latina, e por essas condições tão peculiares de implementação, toda a cultura produzida aqui é permeada por crenças e percepções fundamentadas nessas relações entre os povos e o meio ambiente, relações de trabalho e distinção entre as classes dominantes e subalternas. Por isso, nas manifestações culturais populares, encontramos a incidência de crenças, valores, personagens, hábitos e costumes de tantos povos, influenciando nossos modos de agir e pensar o mundo na consolidação de uma identidade nacional: única e plural concomitantemente.

2.2 A CULTURA: CONCEPÇÕES E DESDOBRAMENTOS

Ao longo dos tempos, o vocábulo “cultura” teve entendimentos distintos, de acordo com a denominação latina “colere”, originalmente, tem o sentido de cultivar, proteger e habitar com veneração, havendo posteriormente outros dois desdobramentos: “colonus”, reportando-se à ideia de habitação e; de “cultus”, no sentido de cultivo ou cuidado. O termo “culture”, de origem no francês antigo, abarca o conceito de cultura da terra, ou seja, do cultivo agrícola em que a terra é fertilizada pelo homem em suas ações (Franco, 2019).

E ainda, retomando o termo “colere”, segundo Marilena Chauí (1985), além dos significados já apresentados, também é atribuído ao mesmo o desígnio para os cuidados e educação das crianças, o que nos remete ao sentido de conservação das memórias e monumentos para o desenvolvimento das qualidades humanas, assim definida pela autora:

Cultura é bondade natural, interioridade espiritual, sentimento e imaginação, vida comunitária espontânea. [...] se refere à religião natural, às artes nascidas dos afetos, à família e à personalidade ou subjetividade como expressões imediatas e naturais do espírito humano não-perverso. (Chauí, 1985, p. 12)

Para Willians (2007), a palavra cultura é uma das mais complexas na língua inglesa uma vez que abrange diversos entendimentos, destacando-se a utilização do termo em três categorias referenciais de desenvolvimento: intelectual, espiritual e estético (Franco, 2019).

Outro aspecto designado pelo autor quanto ao entendimento de cultura é considerá-la enquanto parâmetro de um povo em determinado período ou grupo social. Desse modo, Willians (2007) associa cultura às obras e atividades intelectuais, especialmente as artísticas, como pinturas, gravuras, esculturas etc (Franco, 2019).

Contudo, segundo a concepção de Brant (2009), a cultura é entendida como um elo invisível que entrelaça as dinâmicas sociais, como nutriente individual, agregador e político, ligando e dando sentido às relações humanas (Franco, 2019).

A cultura, antropologicamente, é vista como uma área de estudos que identifica as formas de viver das sociedades, bem como o sentir, pensar e fazer das coisas de um grupo social, demonstrados em seus símbolos diversos, práticas e costumes utilizados pelo indivíduo em sua vida pessoal e coletiva (Franco, 2019).

Numa outra perspectiva, mas de proximidade conceitual, a autora Marilena Chauí (1985, p. 13) afirma que “a cultura se faz mobilidade, atividade, temporalidade, autoconsciência, objetivação da subjetividade e reconciliação do subjetivo e do objetivo no Espírito Absoluto.” Também a conceituando como “campo simbólico e material das atividades humanas” em estudos pela etnografia, etnologia, antropologia e filosofia (Chauí, 1985).

Assim, a linguagem utilizada pelas pessoas para se comunicarem, a forma como contam suas histórias, produzem poemas, constroem suas casas, suas festas ou religiões são aspectos componentes da cultura. Melhor dizendo, a forma como veem o mundo e atuam sobre ele fazem parte de um processo constante de transmissão de geração em geração dos valores, práticas e sentidos criados e recriados no presente para solucionarem problemas individuais ou coletivos existentes ao longo da vida.

Portanto, o homem significa sua existência no mundo por intermédio de sua cultura. Ou seja, conforme ressalta Laraia (2013) a visão de si mesmo no mundo é permeada pelos aspectos culturais ao qual o indivíduo tem como herança cultural, seus valores, moral e comportamento social.

Contudo, a importância de valorização e respeito às heranças culturais de cada povo ou comunidade não deve suprimir o respeito e a valorização de outras culturas, pois há uma inclinação dos indivíduos em acreditar que os seus valores e aspectos culturais são os corretos, o que em parte é positivo para a continuidade, mas pode gerar comportamentos etnocêntricos.

No etnocentrismo há uma percepção de depreciação à cultura do outro de modo que padrões culturais diferentes são considerados inferiores, gerando, muitas vezes dentro de uma mesma sociedade, a supervalorização de padrões culturais elitizados que descaracterizam a manifestação da cultura popular. Fato este que interfere nos sentimentos de pertencimento e consolidação das identidades culturais.

A percepção etnocêntrica de supervalorização de padrões culturais elitizados em detrimento da cultura tradicional pode ser minimizada, uma vez que na perspectiva de educação linguística todos os aspectos são considerados por fazerem sentido nas circunstâncias em que estão inseridas. Desse modo, de acordo com Marilena Chauí (1985), a Cultura Popular não se trata de uma subcultura ou cultura paralela à cultura dominante, mas de “um conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência), distinguindo-se da cultura dominante [...]” (p. 25).

Ou seja, segundo Franco (2019), é fundamental que crianças e jovens tenham conhecimento dos patrimônios culturais sem que para isso invalidem a pluralidade de culturas existentes ou abandonem a herança cultural de seu grupo. Propõe que a educação considere a cultura local ou cultura popular (Chauí, 1985) como um vasto campo de aprendizagem da herança cultural de sua localidade, fatores importantes na constituição das identidades individuais e coletivas.

Trazendo todo o exposto para a construção deste trabalho, compreendemos que as identidades individuais e coletivas perpassam todo o processo de transmissão e absorção das heranças culturais ao qual a criança ou indivíduo está inserido, ao passo que para isso é preciso conhecer. Para Chauí (1985), todo esse processo de construção da identidade envolve movimentos de conformismo, inconformismo e resistência.

É fato que as mudanças acarretadas pela globalização permeiam todas as nossas relações e não se pode ignorar que essas transformações intensas dificultam ações de proteção às culturas locais, pois por intermédio da comunicação e tecnologia sofisticada, crenças e valores para o consumo são disseminados com o intuito de unificar econômica e politicamente para o domínio de mercados e culturas. Na contemporaneidade, a globalização não se trata apenas de um modo de produção com abrangência mundial, mas de um mecanismo apoiado na desconstrução de identidades com o objetivo de alienar para dominar e impor ideologias em que a felicidade só é obtida por meio da aquisição e acúmulo de bens materiais. Ignora-se com essa ideologia as necessidades básicas do ser humano, corroborando paulatinamente para o individualismo em detrimento do bem estar coletivo e sentimentos de pertencimento

construídos nas relações e transferências das heranças culturais em comunidades locais (Franco, 2019).

2.1.2 FENÔMENOS CULTURAIS: A GLOBALIZAÇÃO E SEUS PROCESSOS

Trazendo para um contexto educacional, ao qual o processo de ensino e aprendizagem é permeado por ideologias, crenças e valores, a atual conjuntura coloca-nos diante de novos desafios educacionais, impostos pelas mudanças socioculturais, econômicas, ambientais e tecnológicas. Dessa forma, a metodologia de ensino para a aprendizagem da Língua Portuguesa e a Leitura enquanto objetos de ensino não podem estar fechados em si mesmos, pois estes são o meio pelo qual os indivíduos têm acesso aos bens culturais desenvolvidos ao longo da história da humanidade. É por meio da língua que nos apropriamos e produzimos as culturas, por isso o ensino da língua materna de forma ampla e transversal torna-se uma ferramenta fundamental para que haja autonomia e busca de novas soluções para a convivência com as diferenças, sem que para isso as identidades e heranças culturais sejam desconsideradas como cita a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

No novo cenário mundial, reconhecer-se em um contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2018, p. 14)

Ou seja,

Nessa perspectiva, não basta apenas aprender a ler e escrever, mas desenvolver as funções psíquicas superiores especiais de maneira que a leitura e a escrita possam ser atividades mediadoras potentes de desenvolvimento daquele aluno que, por meio delas, produz e elabora, criativamente, atividades mediadoras que possam melhorar sua vivência em sociedade, porém não somente a sua, mas sim dos que se relacionam com ele. Esse é o processo de transformação para uma sociedade mais humana. Cada indivíduo utilizando seu potencial de inteligência, de intencionalidade, de consciência e de autocontrole sobre suas atitudes para o coletivo e não apenas para si. (Mello, 2020, p. 85)

Como já exposto na introdução, desenvolvemos um estudo de caso para pesquisar aspectos referentes ao fenômeno de apagamento cultural de personagens comuns no cotidiano popular como o Saci-Pererê a partir de uma experiência de leitura com estudantes do 5º ano de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo. Para isso, consideramos aspectos singulares da obra *Quem matou o Saci?* (Gomes, 2017), como sua estrutura e abordagem temática, com o intuito de promover a leitura fazendo jus à transversalidade possibilitada pelo contexto.

Contudo, não somente os aspectos oriundos da própria obra nos levaram a considerar uma experiência de leitura tendo como protagonista o Saci, mas a recente percepção do desaparecimento de personagens comuns ao imaginário da cultura local do interior do estado de São Paulo. Dentre eles, as histórias com o Saci-Pererê, tão comuns em rodas de conversas em que o Negrinho, moleque travesso, era o responsável por perdas de objetos ou amolações e fazia parte do imaginário infantil e comunitário, percebidos em situações cotidianas quando os mesmos culpabilizavam o Saci por sumiços de materiais ou lanches por se lembrarem dessas histórias contadas por avós, tios e tias em situações cotidianas.

Ao perceber que o universo de experiências com esses elementos da cultura local tem se distanciado cada vez mais das vivências dos alunos e que tal realidade parece retratar o perfil da maioria dos estudantes da escola pública, surge a inquietação de que algo precisa ser feito para que esse cenário possa ser redefinido, mudanças que até um passado não tão distante estavam presentes, como cita Ayala,

Essas estórias estavam integradas ao cotidiano das pessoas e representavam um mundo de gente, sempre. A sociedade e a cultura caboclas do estado de São Paulo e suas relações com as áreas urbanas, analisando as mudanças sociais ocorridas a partir das próprias comunidades rurais ou impostas pela urbanização, bem como as formas de resistência desta cultura [...] (Ayala, 2011, p. 96-97).

Sabemos que todos sofrem algum tipo de imposição frente ao capitalismo e globalização que estão diretamente relacionados ao consumo de bens materiais ou simbólicos, principalmente com a popularização dos meios de comunicação de massa e adventos da internet. Sendo assim, observamos que momentos de ajuntamento de pessoas com o intuito de se entreterem com a contação de causos e outras histórias vêm desaparecendo e junto com ele, personagens do imaginário popular, repassados de geração em geração por meio das histórias que o povo contava (Rajagopalan, 2003).

De certo modo, a globalização é percebida como um processo de inserção e/ou interdependência entre a política, economia e cultura mundial, fortemente influenciada pelos avanços dos meios de comunicação e transporte. E para explanação de como se deu esse processo e as relações que se dão para fenômenos observados como o desaparecimento de figuras/personagens comuns no imaginário coletivo, utilizaremos como fundamento os autores Franco (2019), Kumaravadivelu (2006) e Rajagopalan (2003). E para descrição inicial, Kumaravadivelu (2006) faz uma breve descrição de três fases distintas da globalização.

O autor recupera conceitos da globalização descritos pelo sociólogo norte-americano Steger (2003) que assim se refere: trata-se de “uma série multidimensional de processos sociais que [...] intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial”, bem como as fases

de globalização apontadas por Robbie Robertson (2003), com a identificação de três ondas da globalização sendo: a primeira, correspondente às explorações comerciais regionais lideradas pela Espanha e Portugal; a segunda, a partir da industrialização da Grã-Bretanha e; a terceira, a derivação do mundo pós-guerra liderada pelos Estados Unidos. Assim como faz um paralelo entre as constatações de Robertson (2003) com as do crítico pós-colonial Mignolo (1998) que faz referência aos três momentos da globalização como sendo bandeiras do cristianismo (colonização espanhola e portuguesa); a missão civilizadora (colonizações britânica e francesa) e a modernização - o imperialismo dos Estados Unidos - (Bitencourt, 2023).

Vejamos que, nesse interim de manifestações globais, podemos relacioná-los aos fatos históricos presenciados na constituição do Brasil enquanto colônia de Portugal, pois nas ações implementadas durante a colonização podemos identificar a exploração comercial citada por Robertson (2003) quando os portugueses, em 1500, aportam em nossa costa marítima e iniciam as primeiras extrações do pau-de-tinta para comércio ultramarino com diversos países. E ainda, quando consideramos Mignolo (1998) ao classificar o período como bandeiras do cristianismo, uma vez que juntamente com a esquadra marítima portuguesa chegaram também os padres jesuítas com a missão salvacionista de catequizar os povos aqui instalados. Missões que levaram ao extermínio de milhares de indígenas século após século num processo de aculturação e sincretismo sob a bandeira do cristianismo. De acordo com Ribeiro (1997), em 1500, a população indígena estimada era de aproximadamente 5 milhões, sendo reduzida para 4 milhões um século depois e para 2 milhões entre 1600 e 1700, sendo a depopulação resultado de epidemias das populações do litoral atlântico, primeiras a sofrerem as consequências da civilização pela contaminação de tribos por pestes trazidas pelo europeu português, bem como pelo desgaste no trabalho escravo de indígenas e extermínio na guerra. Nas palavras do autor,

Assim foi, então, o desgaste das tribos isoladas que viviam nas áreas de colonização recente e, sobretudo, na região Sul, onde os mamelucos paulistas liquidaram as enormes concentrações de índios Guarani das missões jesuítas. É provável que naquele século se tenham escravizado mais de 300 mil índios, levados para São Paulo e vendidos na Bahia e em Pernambuco (Simonsen 1937). Essa captura de escravos se fazia, também, por intermédio de muitíssimos índios cativos, aliciados nas bandeiras. (Ribeiro, 1997, p. 107)

Assim, independentemente do momento histórico ou civilizatório ao qual um povo ou território estivessem considerando-se o contexto de apropriação territorial ao qual o Brasil foi subjugado, os aspectos inter-relacionais provocados pela globalização se impuseram, pois à medida que os objetivos comerciais se expandiam, mais amplas e de maior alcance se davam as relações intercontinentais conforme o domínio de técnicas e aprimoramentos tecnológicos. Em ações que não se restringiam apenas a identificação e extração de produtos de interesse

comercial, mas que transcendiam para esferas sociais ao passo que, por conta dos objetivos comerciais ou mesmo religiosas, outras relações civilizatórias de domínio e exploração se conjugam para o acúmulo de riquezas, ideais capitalistas e missionárias. Ou seja,

Em cada século e em cada região, tribos indígenas virgens de contato e indenes de contágio foram experimentando, sucessivamente, os impactos das principais compulsões e pestes da civilização, e sofreram perdas em seu montante demográfico de que jamais se recuperaram. O efeito dizimador das enfermidades desconhecidas, somado ao engajamento compulsório da força de trabalho e ao da deculturação, conduziram a maior parte dos grupos indígenas à completa extinção. [...]

Conforme se vê, a população original do Brasil foi drasticamente reduzida por um genocídio de projeções espantosas, que se deu através da guerra de extermínio, do desgaste no trabalho escravo e da virulência das novas enfermidades que os achacaram. A ele se seguiu um etnocídio igualmente dizimador, que atuou através da desmoralização pela catequese, da pressão dos fazendeiros que iam se apropriando de suas terras, do fracasso de suas próprias tentativas de encontrar um lugar e um papel no mundo dos “brancos”. [...]

A incorporação de indígenas à população brasileira só se faz no plano biológico e mediante o processo, tantas vezes referido, de gestação dos mamelucos, filhos do dominador com mulheres desgarradas de sua tribo, que se identificavam com o pai e se somavam ao grupo paterno. Por essa via, através dos séculos, a mulher indígena veio plasmando o povo brasileiro em seu papel de principal geratriz étnica. (Ribeiro, 1997, p. 108 – 109)

Nos dias atuais, a globalização se diferencia dos momentos anteriores, visto que está transformando o panorama mundial de três modos: 1. Com a diminuição da distância espacial, ou seja, acontecimentos do outro lado do mundo nos afetam mesmo que distantes; 2. Ao diminuir a distância temporal, com as novas tecnologias os mercados têm se transformado a uma velocidade nunca antes vista, sendo possível que a vida das pessoas seja impactada quase em tempo real; 3. Desaparecimento das fronteiras nacionais, no passado os limites nacionais eram claramente delimitados, o que vem sendo diluído rapidamente pelas relações comerciais, de capital e informação, ou seja, nos âmbitos culturais, de valores, regras e ideias. (Bitencourt, 2023)

Dessa forma, no período contemporâneo de globalização, podemos dizer que a vida das pessoas é afetada econômica e culturalmente de forma impetuosa e interligada como nunca observada antes. E essas transformações no processo de globalização são decorrentes da comunicação, ou seja, da instauração e desenvolvimento da internet, que Jameson (1998) define ampliando o conceito de globalização como sendo “um conceito comunicacional” (Kumaravadivelu, 2006, p. 131).

Assim sendo, compreendendo-se a globalização como um processo de âmbito comunicacional, as identidades linguísticas e culturais dos povos em meio a tantas transformações e relações de interdependência tornam-se mais indefinidas. O que de certa forma também influencia o ensino de línguas, em particular a materna, diante da pluralidade de ideias e culturas disseminadas pelos múltiplos meios de comunicação.

A globalização, além de um processo de interdependência comercial e política, trata-se de um fenômeno cultural e assim, alguns pontos divergentes, porém simultâneos, são apontados por críticos, como a homogeneização e heterogeneização da cultura (Kumaravadivelu, 2006, p. 131).

2.2 CULTURA POPULAR: PERSONAGENS DO IMAGINÁRIO COLETIVO

De acordo com Chauí (1985), a cultura popular é compreendida como a cultura regional, tradicional e folclórica, isto é, gerada na coletividade e no anonimato, no íntimo das comunidades e de forma espontânea. Desse modo, podemos dizer que as personagens do imaginário coletivo surgiram no âmago do povoamento e colonização sob a influência cultural dos europeus colonizadores, povos indígenas e africanos.

Cascudo (1967, p. 9) afirma que “Todos os países do Mundo, raças, grupos humanos, famílias, classes profissionais, possuem um patrimônio de tradições que se transmite oralmente e é defendido e conservado pelo costume”. Para o autor, esse patrimônio antigo e contemporâneo é o folclore, em que Folk corresponde a povo, nação, família, parentela, e Lore, constitui-se sabedoria, conhecimento, a instrução. Ou seja, o Folclore trata-se do conhecimento e sabedoria do povo.

Assim, grande parte dos mitos e figuras do folclore brasileiro ou cultura popular partem da mistura dos medos disseminados pelos portugueses em contato com os povos indígenas e africanos sendo modificados nessa relação, isto é, de norte a sul da costa marítima brasileira, os contos, mitos e personagens foram sendo transformados em seus aspectos físicos e estruturais. Originariamente, as figuras apresentavam características físicas e faziam referência a lugares do continente europeu comuns aos portugueses, sendo modificadas e ganhando características locais como a fauna e flora comuns aos indivíduos originários dessa terra: da pele branca, cabelos e olhos claros para a pele, cabelo e olhos escuros (Cascudo, 1947).

A respeito desses mitos e figuras folclóricas, podemos elucidar os de maior conhecimento popular, como o Curupira, Iara, Saci, Boitatá, Boto, Lobisomem e Mula sem cabeça. E já pelos seus nomes conseguimos identificar que se tratam de influências culturais diferentes, como o Curupira, de origem tupi na junção das palavras “kuruba” (sarna, verruga) e “pira” (pele), significando algo semelhante a “corpo de menino” ou “pele de sarna” ou “coberto de pústulas”. E de origem europeia, como a Mula sem cabeça, fantasma de uma mulher amaldiçoada por ter se relacionado com um padre.

Como mais um exemplo dessas transformações, podemos citar a lenda da Iara, de origem grega e trazida para o Brasil pelos portugueses. Segundo a mitologia grega, inicialmente

as sereias tinham o corpo de pássaro e cabeça de mulher, atraindo os homens com seu canto para que se afogassem, sendo transformada na idade média em uma mulher com cauda de peixe e os mesmos poderes. Para povos de cultura marítima, que dependiam do mar para sobrevivência, era comum a existência de figuras femininas que enfeitiçavam os homens para que se afogassem. Assim, os portugueses acreditavam que esses seres encantados que habitavam as águas tratavam-se das Mouras Encantadas, filhas de príncipes ou reis mouros que protegiam riquezas deixadas para trás.

No Brasil, essas sereias passaram a ser as “Mãe d’água” ou Iara (no Tupy, significa “senhora das águas”), pois nas culturas indígenas, era comum a existência de monstros aquáticos (não possuíam forma humana) que viviam no fundo dos rios, Iupuiara ou Boiuna, que os portugueses, por desconhecimento, associaram às figuras femininas de Sereias e Mouras Encantadas, surgindo assim a lenda da Iara: filha de um pajé e notável guerreira, talento que despertou a inveja de seus irmãos. Segundo a lenda, seus irmãos armam uma emboscada e tentam matá-la, que se defende e acaba matando os irmãos. Por medo da reação de seu pai, foge e é encontrada pelo pajé, que a castiga lançando-a no local onde o Rio Negro e Solimões se encontram, sendo salva pelos peixes e ganhando a forma conhecida de uma mulher com cauda de peixe.

Outro aspecto cultural a ser considerado em relação às figuras femininas como personificação dos perigos do mar é a existência de Iemanjá, Senhora do Mar, para os africanos. Segundo o Candomblé e Umbanda, trata-se de um orixá com poderes completos sobre o mar e as águas, figura sincretizada pelo catolicismo como Virgem Maria, Nossa Senhora dos Navegantes, Nossa Senhora das Candeias e Nossa Senhora da Piedade, figuras presentes na cultura popular de comunidades de todo o Brasil cuja relação com o mar é de dependência para sobrevivência.

Contudo, no imaginário coletivo, além das figuras folclóricas, há mitos nacionais que se consolidaram ao longo dos séculos afim de se estabelecer uma identidade nacional, os quais foram úteis para a produção de sentimentos de pertencimento e identificação, mas que escondem aspectos reais de fatos históricos importantes para a compreensão de manifestações sociais do passado e do presente, que poderão se perpetuar no futuro caso permaneçamos difundindo-os sem uma observância crítica e dialógica.

A história do Brasil, assim como de outros países das Américas, é muito particular em virtude de como se deu a colonização perante os objetivos almejados para essa terra. Por isso, ao longo do período de escolarização tivemos contato com uma história do Brasil envolta de mitos (não folclóricos) que escondiam a verdadeira ideologia colonial. Aprendemos que somos

fruto da mistura entre três povos e que essa miscigenação ocorreu pacificamente, construindo-se a imagem de que em nosso país há democracia racial e que somos um povo alegre e sensual. Mito por que desconsideram que mesmo diante de uma natureza exuberante e de riquezas incontáveis há secas no Nordeste, enchentes no Sul e fome e miséria em muitos lugares. Também ignoram o racismo camuflado em expressões como “um negro de alma branca” e tantas outras frases proferidas no cotidiano da população, ações fundamentadas na ideologia eugenista que subsidiou a busca pelo branqueamento da população incentivando a vinda de imigrantes europeus para ocupar os postos de trabalho antes ocupados pelos negros, em condições nunca oferecidas a eles (Ribeiro, 1997); o machismo e o sexismo por séculos legitimados pela religião, medicina e legislações vigentes (Chauí, 1985).

Assim, somos fruto desses elementos e tantos outros, como a crença do salvacionismo católico que justificou o genocídio de milhares de indígenas e etnias inteiras à custa de salvá-los da selvageria, antropofagia e abominações diversas sob a perspectiva do homem branco e seu conceito de civilização; do racismo assimilacionista camuflado pelo mito da democracia racial (Ribeiro, 1997) e; da necessidade de construirmos uma identidade nacional para que estivéssemos em pé de igualdade, ainda que suposta, com outras nações do mundo (Chauí, 1985).

2.2.1 O SUDESTE E A MANIFESTAÇÃO DA CULTURA POPULAR

Assim como o restante de nosso país, a população da região Sudeste do país, mais especificamente os paulistas, teve suas origens a partir da mistura de dois povos: portugueses e indígenas. Somente mais tarde, com a necessidade de mão-de-obra para o trabalho na cafeicultura, é que os povos africanos foram introduzidos na região.

Portanto, a história da região Sudeste do país se conjuga com a história do Brasil porque sua origem está estreitamente ligada aos propósitos dos colonizadores. Pois foi com as expedições de exploração do interior do Brasil, chamadas de ciclos bandeirantes, que ocorreu a ocupação do espaço geográfico conhecido nos dias de hoje como estado de São Paulo.

Essas expedições ocorreram entre os séculos XVI e XVIII, sendo lideradas por homens paulistas e tinham por objetivos a descoberta de metais preciosos como o ouro e a prata, bem como capturar indígenas para serem vendidos como escravos, combater a indígenas e negros que viviam em quilombos e ainda, desbravar o sertão fundando vilas. De acordo com Cândido (1965), em São Paulo a maioria da população é mestiça, composta pela mistura do branco (colonizador português) com o indígena, denominado caboclo. Assim, pelo ajustamento dos

grupos ao meio e da fusão entre a herança cultural portuguesa e dos habitantes nativos da terra é que se dá a cultura paulista: cultura caipira.

Trata-se de uma sociedade e cultura rústicas, marcadas pelo universo das culturas tradicionais do homem do campo, resultado da consonância do colonizador português com os traços da cultura do indígena natural da terra. Então, compreender como se deu essa composição de hábitos, costumes e cultura do paulista diz respeito à observação das características do próprio bandeirismo, ou seja, das expedições condicionadas pela atividade nômade e predatória, compreendida também como um vasto processo de invasão ecológica (Cândido, 1965).

Como traços advindos do processo de ocupação do ciclo das bandeiras, ficou no paulista um “espírito aventureiro”, de ocupações passageiras, expressos na forma como as moradias eram construídas, sem os traços das moradias europeias. Tinham suas casas como choupanas, muitas vezes se abrigando embaixo de árvores, sem qualquer conforto. Posteriormente, com a ocupação de terras, estabilização da agricultura e ajuntamentos de pequenos núcleos familiares é que, então, se consolidou uma cultura local baseada numa sociabilidade conjunta em que as relações entre esses núcleos se davam para suprir as necessidades de subsistência (Cândido, 1965).

Instaura-se aqui a cultura caipira, ou seja, um modo de ser e de viver com características no isolamento, no trabalho doméstico na agricultura de subsistência e o auxílio vicinal como forma de darem conta dos trabalhos na lavoura. Nessas circunstâncias, as famílias mais próximas se ajuntavam em forma de mutirão e iam em socorro daqueles que necessitavam de ajuda para concluir a colheita (Cândido, 1965).

A título de exemplo, sobre o modo de vida de homens e mulheres do Sudeste do Brasil, recorreremos à figura caricata da personagem Jeca Tatu para ilustrar como era a vida dessas pessoas entre os séculos XVIII e início do século XX. Para isso, fazemos uso de um excerto da obra Jeca Tatuzinho, livro infantil escrito por Lobato em 1924, que faz a descrição de como era a vida do caboclo caipira:

Capítulo: 1

Jeca Tatu era um pobre caboclo que morava no mato, numa casinha de sapé. Vivia na maior pobreza, em companhia da mulher, muito magra e feia, e de vários filhinhos pálidos e tristes. Jeca Tatu passava os dias de cócoras, pitando enormes cigarrões de palha, sem ânimo de fazer coisa nenhuma. Ia ao mato caçar, tirar palmitos, cortar cachos de brejaúva, mas não tinha ideia de plantar um pé de couve atrás da casa. Perto corria um ribeirão, onde ele pescava de vez em quando uns lambaris e um ou outro bagre. E assim ia vivendo. Dava pena de ver a miséria do casebre. Nem móveis, nem roupas, nem nada que significasse comodidade. Um banquinho de três pernas, umas peneiras furadas, a espingardinha de carregar pela boca, muito ordinária, e só. Todos

que passavam por ali, murmuravam: - Que grandessíssimo preguiçoso!
(Monteiro Lobato, 1924)

A personagem Jeca Tatu é uma alusão ao modo de vida dos paulistas, que escritores anteriores à Monteiro Lobato romantizaram com o intuito de consolidar um discurso de identidade nacional sem que a realidade fosse exposta como de fato ocorria. Assim, o retrato do modo de vida dos caipiras em contexto mais realista foi um choque para a sociedade contemporânea da época, que desconsiderava os reais problemas enfrentados em comunidades rurais do interior do estado de São Paulo.

Com grande frequência, referiam-se ao caboclo caipira como um sujeito preguiçoso, sem ambição ou expectativas de progresso, quando na verdade, tais populações sofriam com condições de vida precárias: como a falta de saneamento básico, causador de doenças geradas por verminoses e que os deixavam enfraquecidos, motivo pelo qual apresentavam tanta dificuldade em realizar os trabalhos. Monteiro Lobato desromantizou tais aspectos e denunciou a realidade sofrida da população rural paulista, o povo caipira. Contudo, a denúncia de tais aspectos não estavam presentes apenas na descrição literária, por meio das palavras, mas também consolidadas no retrato do caipira materializado sob a forma de ilustração da personagem. Seleccionamos a seguir uma das ilustrações que compõe a obra Jeca Tatuzinho ao qual nos referimos anteriormente, extraída de uma versão digital da obra. Vejamos a seguir; o retrato do caipira materializado na personagem Jeca Tatu, símbolo da vida da população rural do estado de São Paulo.

Figura I: Jeca Tatu: a vida do caipira.



Fonte: <https://monteirolobato.com/miscelanea/jeca-tatuzinho/jeca-tatuzinho-historia>. Acesso em: 22/02/2025.

Lobato, como intelectual brasileiro do final do século XIX e início do século XX, preocupou-se em registrar perspectivas da história do Brasil e cultura nacional, mas com viés diferente dos românticos, pois desejava resgatar e registrar a cultura e o modo de vida como era realmente. Em sua obra *Urupês*, publicada em 1914 e composta por 14 histórias, o autor expôs a situação do caipira, abandonado pelo poder público à doença, atraso econômico e no âmbito educacional. Criou para isso a personagem Jeca Tatu, símbolo do modo de vida da população rural no interior do estado de São Paulo: registro da pobreza e dificuldades vividas pelo caipira nas longínquas terras paulistas. E além disso, também se preocupou em resgatar o folclore e personagens desse universo com o intuito de fortalecer a identidade nacional e cultura local.

A exemplo disso, temos a obra *Saci-Pererê: O resultado de um inquérito*, publicado pela primeira vez em 1918, após vasta pesquisa realizada no ano anterior por Monteiro Lobato para o *Estadinho*, edição vespertina de *O Estado de São Paulo*, em que recebeu inúmeros relatos sobre aparições do Saci em diversas partes do país, sendo possível retratar panoramas da cultura do povo brasileiro dessa época. Sua preocupação em registrar a cultura local continua, e em 1921, lançou seu segundo livro para o público infantil: o livro *O Saci*. Na sequência, produz outras obras, tais como: *Narizinho Arrebitado* (1921), *O Marquês de Rabicó* (1922), *As Aventuras de Hans Staden* (1927), *Reinações de Narizinho* (1931), *Caçadas de Pedrinho* (1933), *Geografia de Dona Benta* (1935), *Serões de Dona Benta* (1937), *Histórias de Tia Nastácia* (1937), *O Poço do Visconde* (1937), *O Picapau Amarelo* (1939) e outros para públicos diferentes.

De acordo com uma publicação feita em 1916, na *Revista do Brasil*, o interesse de Monteiro Lobato pelo folclore nacional foi despertado quando, em 1914, passeava pelo Jardim da Luz em São Paulo com um amigo e se deparou com um trecho do poema de Ricardo Gonçalves que dizia “Pelos canteiros de grama-inglesa há figuras de anões germânicos [...] porque tais nibelungices, mudas à nossa alma, e não sacis-pererês, caiporas, mães d’água e mais duendes criados pela imaginação do povo?”. Diante da indignação pela falta de orgulho da cultural local e nacional, Lobato resolveu escrever sobre o folclore brasileiro a partir das histórias que ouvia dos trabalhadores das fazendas em que passou a sua infância. Assim, pelas obras de Lobato, personagens folclóricas como o Saci, o Curupira, a Mula sem cabeça, o Boitatá, Cuca e Lobisomem se popularizaram em todo o país.

Outro fator relevante, para a citação de Lobato neste trabalho, foi o fato de o autor ser natural da cidade de Taubaté, no estado de São Paulo, pois em suas obras o interior do estado funcionou como seu cenário em grande parte delas, retratando problemas de saneamento básico e o descaso das autoridades em relação à população, dentre outras. Bem como por suas

experiências de infância em contato com a cultura popular, ouvindo e conhecendo as personagens folclóricas que povoaram os livros infantis ao longo de sua produção literária.

Assim, diferentemente do ocorrido em outros tempos, a disseminação e popularização de mitos, lendas e personagens folclóricos no final do século XIX e início do século XX são modificadas, perdendo a característica da tradição oral passada de geração em geração. Situação confirmada no fato que motivou Lobato a escrever sobre tais personagens e lendas com o intuito de preservar elementos da cultura nacional que realmente fizessem sentido para a identidade nacional.

Com isso, as produções de Lobato destinadas ao público infantil protegeram a herança cultural do folclore brasileiro, tão importantes para a constituição da identidade. De acordo com Colomer (2003), a herança folclórica de um povo é de fundamental importância para a construção da identidade, sentimento de pertencimento e conexão com o momento histórico ao qual pertence, ou seja,

O folclore viu-se, assim, como a herança que a humanidade oferece aos jovens e que a ruptura na cadeia oral de transmissão torna urgente proteger e repassar através da moderna instituição escolar. [...]

Esta herança parece referir-se a uma dupla vertente: em primeiro lugar, a de um legado cultural que se considera essencial para a humanidade, já que seu processo de transmissão ao longo dos séculos o foi depurando até sintetizá-lo em uma espécie de mensagem essencial. Esta linha de fundamentação considera que a razão para transmitir o folclore às crianças está na capacidade de resposta desta literatura às necessidades profundas de construção do mundo individual, com independência do momento histórico e da cultura à qual pertencem. (Colomer, 2003, p. 58)

Dito isso, percebemos o quão importante é o folclore na constituição de uma identidade nacional e mais do que isso, sua importância enquanto ordenação cultural em resposta às necessidades psíquicas das crianças, uma vez que a literatura em consonância com o folclore são instrumentos para resolução de conflitos psicológicos dos indivíduos (Colomer, 2003).

2.2.2 IMAGINÁRIO COLETIVO: FIGURAS E PERSONAGENS ORIUNDAS DA REGIÃO

As figuras e as personagens folclóricas como Saci, Curupira, Caipora, Iara e Mães d'água que conhecemos hoje tiveram sua origem no contato entre os padres jesuítas e os povos indígenas. Segundo Cascudo (1947), quando os padres chegaram ao Brasil depararam-se com uma realidade desafiadora: identificar os objetos de adoração de centenas de milhares de homens ao longo de milhões de quilômetros povoados, considerando-se tais divindades como os inimigos da propagação da fé segundo a perspectiva do colonizador europeu.

Nessa empreitada, inicialmente, os padres identificaram que para os povos indígenas a maior autoridade pertencia aos velhos, chamados de “Pajés”. Era desses homens a incumbência de dominar todos os homens fortes da terra, assim como de curar por meio de técnicas de sopro e sucção, fazendo profecias e augúrios, fumando a cigarros envoltos na entrecasca do tauari (*Curataria tavori*), cheirando pó do paricá (*Piptadenia colubrina*), dando saltos e mudando a voz. Ações que os padres associaram a experiências anteriores com deuses pagãos de Roma (Casculo, 1947).

Como dito no parágrafo anterior, os padres relacionaram os rituais de pajelança aos conhecidos cultos pagãos da Roma Antiga e como tal, deveriam identificar a qual entidade espiritual deveria combater, saber o seu nome e como se manifestava para assim introduzirem o conceito de “demônio” ou “satanás” que eles deveriam propagar em nome da salvação. Para essa função, identificaram Jurupari, tido como filho e embaixador do Sol, vindo de uma mulher sem contato masculino, Goaraci. E assim, passaram a ensinar sobre o demônio, inferno e crenças católicas apropriando-se de elementos da cultura indígena, disseminando-as às crianças em escolas catequistas, aos indígenas de serviço, à população europeia presente e à multidão de mestiços, caboclos, mamelucos, curibocas entre outros (Casculo, 1947).

Identificado o inimigo, Jurupari, precisam encontrar um aliado, ao qual associariam à pessoa do Deus-Pai católico. E assim, segundo a teogonia dos ameríndios, ou seja, a crença sobre a origem de deuses em culturas politeístas, identificaram Tupã como uma entidade neutra, sem a designação de feitos para o bem ou para o mal, mas que os indígenas demonstravam medo. Condição propícia para que a utilizassem como figura introdutória ao conceito católico de Deus-Pai. Por isso, para que os indígenas os amassem, em todas as orações realizadas pelos padres estava presente o deus Tupã. Com o propósito de catequização dos indígenas, os padres criaram dramatizações, cânticos, poemas e quadrinhas, substituindo os nomes de santos e Deus católicos por nomes comuns aos indígenas, e assim foi o primeiro processo de aculturação e apagamento histórico da cultura dos povos originários do Brasil (Casculo, 1947).

Segundo estudos realizados em documentos dos séculos XVI e XVII, as lendas e tradições indígenas da época não mencionavam um Deus como a fé católica, mas como em todas as religiões primitivas comprovou-se que havia a crença de que um ser superior, de maior poder e inatingível existia, se utilizaram dela para rebatizar com o nome de Tupã. Assim como feito em outras civilizações primitivas das Américas, África e Ásia, os jesuítas identificaram o deus de maior veneração em que os povos prestavam culto (Jurupari) e a esse combatiam com veemência transformando-o em demônio e conseqüentemente iam enfraquecendo a influência dos Pajés, que se intimidavam e afastavam-se gradativamente (Casculo, 1947).

Portanto, a incorporação de Tupã como o ser supremo, Deus-Pai católico, é resultado exclusivo do trabalho de adaptação da catequese e nos dias de hoje, mesmo quando nos referimos às lendas e mitos de origem indígena, a inclusão de Tupã é consequência da atuação operada pelos jesuítas. Ou seja, essas lendas e mitos passaram por um processo amplo e sistemático de transformação e adaptação, consolidando-se sob a influência cultural do colonizador compelido pelos jesuítas. Originariamente, nessas lendas e mitos, não havia a figura de Tupã como um ser superior, como aquele que conhecia e sabia de todas as coisas: onisciente, onipresente e onipotente, fora introduzido pelos jesuítas e sistematicamente difundido aos povos aqui existentes (Cascudo, 1947).

Segundo Cascudo (1947), revisitando cartas e documentos informativos produzidos por padres como José de Anchieta, Cláudio de Abbeville e o franciscano André Thevet, observou que os sacerdotes identificaram que os indígenas temiam a manifestações da natureza como o trovão e o relâmpago e se referiam a eles como Tupane ou Tupã, mas não o veneravam como um deus. Também registraram que os indígenas acreditavam que Jurupari era responsável pelas mortes e acidentes ocorridos na mata e por isso, quando passavam por lugares onde algo do tipo tivesse ocorrido, deixavam flechas, arcos ou algo semelhante como uma oferenda a Jurupari. Por isso, a partir dessas descobertas, os padres passaram a se referir a Tupane ou Tupã como Deus e as manifestações físicas da natureza como sendo uma forma de comunicar aos povos o seu poder. Ou seja, embora temessem o trovão, Tupane (língua tupi) ou Tupã (língua guarani), não acreditavam que ele fosse capaz de fazer chover, trovejar ou lhes trazer alguma fruta ou satisfazer a qualquer desejo. Então quando os indígenas ouviam o trovão e diziam “é Tupane”, os padres reforçavam é “Tupã, o todo poderoso, mostrando a sua força e poder”. E assim iam introduzindo novos valores às crenças já existentes. A seguir, um dos trechos mencionados, registrados em *Informação do Brasil e de suas Capitanias*, datada de 1584, e consultadas por Cascudo:

Nenhuma criatura adoram por Deus, somente os trovões cuidam que são Deus, mas nem por isso lhes fazem hora alguma, nem comumente têm ídolos nem sortes, nem comunicação com o demônio, posto que têm medo dele, porque às vezes os mata nos matos a pancada, ou nos rios e, porque lhes não faça mal, em alguns lugares medonhos e infamados disso, quando passam por eles, lhe deixam alguma flecha ou penas ou outra coisa como por oferta. (Anchieta, 1584, p. 68)

A disseminação de um deus tupi ou guarani, na verdade trata-se de uma visão deturpada do europeu colonizador, uma vez que procurava compreender as crenças indígenas conforme os seus próprios valores. Para os indígenas, Tupã sempre fora o trovão, e numa escala de valoração nunca esteve em evidência, pois para os povos indígenas, o ser supremo tratava-se de uma figura feminina e não masculina. Para eles, o ser supremo era CI, a mãe, protetora e

criadora de todas as coisas. Todo indígena tinha conhecimento da mãe de cada coisa, mãe do vento, mãe das plantas, mãe dos animais, sendo o Sol, Goaraci, Mãe deste Dia, mãe dos viventes. Assim, o trovão não era algo que explicasse a origem das coisas, como surgiram ou ganharam vida e por isso quando era mencionado sempre aparecia em uma posição secundária, coadjuvante, diferente de CI e Goaraci por estarem estreitamente ligadas à vida. Portanto, a popularização do mito artificial de Tupã é mais uma evidência do colonizador em antepor-se à cultura local afim de dominá-la, fazê-la outra, que nessa ocasião, fez com que na literatura Tupã passasse a ser o Deus dos Indígenas Brasileiros (Cascardo, 1947).

Como mencionado no capítulo anterior, o escritor Monteiro Lobato foi responsável pela disseminação e popularização de figuras e personagens da cultura popular ou folclórica, ocupando-se inicialmente por registrar aquelas de sua infância, conhecidas e transmitidas na tradição oral por homens e mulheres trabalhadores das fazendas de sua família. Contudo, diferentemente das formas tradicionais de transmissão oral, a disseminação das personagens mais comuns ao imaginário coletivo brasileiro (Saci, Cuca, Iara e Curupira) se deu por meio dos livros, no início dos trabalhos de literatura voltado às crianças, tipo de produção em que Lobato foi pioneiro. E posteriormente, após a exibição do programa televisivo *Sítio do Picapau Amarelo*, produzido pela primeira vez entre 1952 e 1963 na Rede Tupi e posteriormente adaptado outras quatro vezes: em 1964 pela TV Cultura, depois entre 1967 e 1969 pela Band, entre 1977 e 1986 pela TV Globo e por fim, entre 2001 e 2007 mais uma vez pela mesma emissora.

No contexto dessa obra, *Sítio do Picapau Amarelo*, adaptado da obra original *O Picapau Amarelo*, as ações e personagens ocorrem em dois cenários distintos que se inter-relacionam: o Sítio de Dona Benta, avó de Narizinho e Pedrinho, e o Capoeirão dos Tucanos, lugar encantado onde o Saci, a Cuca, a Iara e o Curupira vivem, além de muitas outras personagens comuns da tradição de cultura europeia amplamente conhecidas pelos povos ao redor do mundo.

No entanto, o autor também compartilhava de ideais eugenistas, movimento de grande repercussão no país quando em 1929 ocorreu o primeiro Congresso de Eugenia do Brasil (Rio de Janeiro). Segundo a eugenia, os seres humanos são selecionados de acordo com suas características hereditárias com o claro objetivo de melhorar as futuras gerações. Mediante a essa ideologia, defendida desde a antiguidade por Platão e amplamente discutida em meados do século XIX após buscarem aplicar a teoria da seleção natural de Charles Darwin (1809 – 1882) aos seres humanos.

Trazendo para o contexto social e histórico do Brasil, a concepção de eugenia permeou e influenciou ações na política brasileira refletidas, por exemplo, nas constituições federais de 1934 e 1937. No entanto, tais aspectos foram presentes ao longo de toda história do Brasil e constituição do povo brasileiro. Por concepções ideológicas como a teoria da eugenia é que se buscou o “branqueamento da população” com a política de imigração, onde o Estado ofereceu privilégios para que imigrantes italianos e outros povos de origem europeia viessem para o Brasil. Política rejeitada quando perceberam que tais imigrantes relacionavam-se entre si, conservando seus núcleos de origem dentro de nosso país, ou seja, o plano de misturar o branco com os mestiços aqui configurados não deu certo e por isso essa ideia foi abandonada. Porém as consequências dessas ações permanecem até os dias de hoje. Quando, por resultado delas, temos a pobreza, o desemprego e o racismo estrutural instaurado em nosso país.

Embora haja questões controversas sobre a importância e a relevância do autor Monteiro Lobato perante a problemas históricos e sociais marcantes, profundamente arraigados na constituição do povo brasileiro, o autor distingue-se pelo pioneirismo na produção de literatura voltada ao público infantil, bem como pelo registro de manifestações da cultura popular em seus contos, lendas e personagens transformados e transmitidos de geração em geração nos capoeirões espalhados por todo o Brasil. Não se trata aqui, neste trabalho, da defesa desse ou daquele autor, mas de apresentar como personagens do folclore brasileiro como o Saci estão presentes no imaginário coletivo; e como essa presença se configurou através dos tempos.

2.2.3 SACI: ORIGEM, REPRESENTAÇÃO E APAGAMENTO HISTÓRICO-CULTURAL

As lendas e personagens folclóricas tiveram suas origens, em grande parte, nos primórdios da colonização do país, do contato entre os colonizadores portugueses, padres jesuítas e indígenas. Por isso apresentamos como se deu a catequização dos indígenas e a introdução de novos valores culturais e religiosos por meio da apropriação de figuras naturais dos indígenas que passaram a ter outra roupagem, valor e com isso foram sendo difundidas. Aspecto que podemos considerar como uma forma de apagamento histórico-cultural, uma vez que se apropriaram de elementos culturais desses povos e modificaram-nos para que atendessem aos seus objetivos. Para os padres, eram funcionais as figuras de Tupã e Jurupari, no entanto, essas não foram as únicas figuras existentes na cultura indígena das quais os padres tiveram conhecimento e uma delas, bastante difundida em todo o país é o Curupira.

Em 1560, numa carta escrita por José de Anchieta em 31 de maio, a figura do Curupira é citada pela primeira vez, sendo registrado documentalmente pelos europeus e levado ao conhecimento de diversos países. De acordo com os registros feitos por Barbosa Rodrigues, o Curupira teria sua origem nos mitos asiáticos, vindos para esse continente por meio de invasões pré-colombianas, passando dos Nauas (tribos indígenas mexicanas, incluindo-se os astecas) para os Caraíbas e destes aos Tupis-Guaranis. Transitou da Venezuela, pelas Guianas, Peru e Paraguai chegando ao Brasil, sendo amplamente difundido pelo território. Conforme a região em que a lenda ou mito circula, suas características passam por modificações, no caso do Curupira, no Amazonas trata-se de um tapuio pequeno, não ultrapassando a 4 palmos de altura, sem cabelos na cabeça, mas com o corpo coberto de longos pelos; com um olho; sem articulações; não possui anus, tem os dentes verdes ou azuis e com os pés sempre pra trás para confundir os caçadores e depredadores da floresta, dotado de grande força (Cascudo, 1947).

Ao passo que o mito se dirige ao sul, outras características são atribuídas ao Curupira, também conhecido como Caapora, Caiçara ou Zumbi, nesse contexto lhe são acrescentados amigos inseparáveis como cachorros e porcos-do-mato. Em Pernambuco, por exemplo, tem apenas um pé, voltado para trás, cabelos vermelhos e poderoso senhor das caças e dono da mata. No Maranhão, passa a ser o Caipora ou a Caipora, sendo chamado assim até o Espírito Santo, passa despercebido por São Paulo e Minas Gerais e ganha força novamente em lugares onde os espanhóis tiveram forte influência como no Rio Grande do Sul, ganhando o aspecto de um indiozinho astuto, de cabelos vermelhos, dentes azuis e pés virados para trás para atrapalhar cavaleiros e viajantes (Cascudo, 1947).

Outra figura muito conhecida por todos e de origem confusa é a Caapora, a que os nortistas conhecem bem e contam muitas histórias, duende com as características semelhantes ao Curupira, mas com os pés arrumados para frente, sendo unípede como o Saci em alguns lugares, com dois olhos e em outros com apenas um. À Caapora são atribuídas características comuns ao Saci e também do Curupira. Sendo diferenciada, já em meados de 1780 pelo padre missionário no Amazonas João Daniel que fez a seguinte distinção, trata-se de Curupira aquele que está muito próximo dos indígenas, comunicando-se com eles nas imediações, já o Caapora, está mais a fundo da mata, distante das tribos e aldeias.

No Norte e Nordeste, o Caapora é o Caipora, dono da caça, pequeno indígena, coberto de pelos, forte, com cabeleira e doido por fumo e aguardente, sempre montado num porco-do-mato. E quando ganha forma feminina, de a Caipora ou a Caapora, aceita comércio amoroso com homens, exigindo deles fidelidade, caso esses queiram se relacionar com outra mulher precisam ir embora da região ou são mortos pela Caipora com uma sova de cipó espinhento.

Diferentemente do Curupira, Caapora ou Caipora, não há registros dos velhos cronistas: Anchieta, Vasconcelos, Soares de Souza, Gandavo, Fernão Cardim, Staden, Thevet, Abbeville, Evreux, Nóbrega, frei Vicente do Salvador, João Daniel ou outros, sobre a existência do Saci Pererê. Porém sua presença é mencionada em vasto território do Brasil, principalmente no Sul e países vizinhos como na Argentina, no Paraguai e Uruguai. Onde é conhecido como um negrinho ágil, com uma perna só, nu, de carapuça vermelha e que adora perturbar o povo, dando nó em cristas de cavalos, azedando o leite, apagando o fogo e tantas outras travessuras.

Além do Saci, conhecido por nós como um tipo de duende brasileiro, há também uma ave com o mesmo nome. De Norte a Sul do país, a ave é conhecida por outros nomes, tais como: Peitica (Tapera naevia), Maria-já-é-dia, Matinta-Perera, Mati-taperê, Curutié, Marrequita do Brejo entre outras. À essa ave atribui-se os maus agouros devido ao seu canto melancólico e a facilidade em confundir a quem deseja encontrá-la seguindo seu canto, ouve-se por horas o seu assobio característico, ficando-se muito longe ou muito perto ou muito para esquerda, sem que se consiga encontrar onde está pousada.

De acordo com Barbosa Rodrigues, na Amazônia, o Saci é um mito ornitomórfico e não andromórfico, pois segundo a lenda do rio Solimões, um tuixaua vivia feliz com seus dois filhos que eram odiados pelo tio. Um dia, o tio convidou os sobrinhos para ajudá-lo a derrubar algumas árvores e fazer um plantio. Quando os sobrinhos aceitaram o convite, o tio os embriagou e os matou. Mais tarde, um deles pergunta ao outro se havia tido um sonho, e ambos descobrem que sonharam o mesmo. No sonho, os dois tinham se banhado em um carajuru, uma espécie de tinta vermelha extraída de uma planta. Os dois voltaram para a casa da avó, que ao vê-los começou a aquecer o jantar, mas os dois rapazes lhe explicaram que já não eram mais gente, só espíritos. Quando a deixaram, avisaram que ao ouvir cantar “Tincuan!Tincuan!” deveria fugir para sua casa. E quando ouvisse cantar “Ti...ti...ti” os reconheceria. Os rapazes tinham os olhos vermelhos de sangue e se transformaram em dois pássaros de agouro, de mistério e de morte. Um é o pássaro conhecido por *Uira-pajé*, Alma de Caboclo, o Sem-Fim, o Saci. O outro como *Maty-taperê*, ambos nascidos de uma tragédia e por isso conhecidos como aves que atraem desgraças e provocam pavores. A ave Saci é uma espécie de pequena coruja, conhecida por seu grito repetitivo durante a noite e anunciante de desgraças aos que a ouvem.

Desse canto de agouro, causador de medo e arrepios, vem o costume de oferecer fumo, pois no Norte, onde o mito da Caapora ou Caipora é muito presente, troca-se o fumo por sua proteção. Assim, quando ouvem o canto do *Maty-taperê*, os velhos caboclos o esconjuram como forma de espantá-lo e oferecem-lhe fumo afim de se livrarem do mau agouro. O que também ocorria no Sul, ao ouvirem o canto do *Kaapora* ou do *Çacy-taperê*, as crianças aconchegavam-

se no colo das mães e pais e estes tinham por costume espalhar fumo pelas portas e cercas nos quintais afim de que a ave tivesse com o que cachimbar e fosse embora levando consigo toda sorte de mau agouro. O Saci enquanto pássaro, também é conhecido na Argentina, estendendo-se até o México, sendo conhecido pelos paraguaios, uruguaios ou argentinos como o *iaci-íaterê*.

Mas, assim como é conhecido feito ave, também se apresenta em forma humana, antropomórfica, podendo ter aparições sozinho ou acompanhado de sua mãe, uma velha preta que assovia dizendo “*Maty-taperê*”. No Sul, suas aparições ocorrem sozinho, adentrando senzalas, aterrorizando viajantes, furtando farinhas, mandiocas ou estragando beijos no forno e tantas outras estripulias.

Segundo as variações da lenda na região Norte do país, onde a presença do Curupira é mais frequente, o Saci transforma-se em pássaro quando quer se ver livre da mãe e de seus castigos, o que explica a menção de ouvirem o assovio dizendo “*Maty-taperê*”. E em uma das versões, comum no Pará e Amazonas, o Saci é um tapuio triste, de cabelos vermelhos, uma perna só, que não evacua ou urina e é filho do Curupira, metamorfoseando-se como pássaro. E segue modificando-se, chegando ao Maranhão, onde é filho da Caapora, sua mãe, que possui asas e costuma sobrevoar as roças e caminhos.

Contudo, assim como o Saci ornitomórfico, na figura de pássaro, é conhecida por todo o continente latino americano, também o é sob a forma antropomórfica, deixando de ser negro, mas conservando características aborígenes como as dos Guaranis que culturalmente acreditam na existência de anões fabulosos. No Paraguai, Uruguai e Argentina, o Saci trata-se de um anão vermelho usando um bastão de ouro ou uma varinha encantada, que se tomada do *Yasy*, dão poder ao possuidor de mandar nele, assim como ocorre para aquele que possuir a carapuça vermelha do Saci aqui no Brasil.

Para os camponeses paraguaios, os Yacy-Yateré são vermelhos, de baixa estatura, equiparado a uma criança de sete anos, não têm apenas uma perna, não sabem fazer fogo e por isso ficam rondando os acampamentos para roubá-lo e costumam raptar meninos para brincarem. Segundo os paraguaios, os Yacy-Yateré devolvem os meninos depois de brincarem, mas estes ficam loucos após a devolução. Também são observados elementos não americanos em alguns registros, como a decoração do bastão em prata, o que sugere a existência de povos de pouca estatura que não dominavam o fogo, configurando-se uma possível referência um homem de cultura paleolítica.

A presença do Saci no folclore brasileiro é tida como recente, pois nos registros feitos pelos antigos cronistas não há a citação dele, presumindo-se que sua existência seja de pouco mais de 200 anos. No entanto, estudiosos como Ehrenreich, visando saber mais sobre os djins

amazônicos (termo árabe que significa “aqueles que não se pode ver”) como Curupiras, Juruparis e Caaporas acabou se lembrando do Kodolde, uma criatura da mitologia germânica que podemos identificar como semelhante ao Saci, pois na cultura germânica, trata-se de um diabinho irrequieto, atrapalhador do sossego doméstico que quebra as louças, queima a comida, abre torneiras, suja gavetas com roupas ou faz cair os servos quando vão servir à mesa, fazendo tudo isso quando se zanga com algo feito contra ele. De mesmo modo, quando se agradam dos donos da casa, ajuda-os a limpar os assoalhos, espanta ratos, limpa os móveis, arranja a cozinha.

Na etnografia europeia há incontáveis registros de seres semelhantes ao Saci porque a Europa é repleta de Cambions, Elfos, Farfadets, Goles, Kleudes, Kodoldes, Lutins e tantos outros seres sobrenaturais presentes na literatura clássica. Assim, a presença tão marcante na região Sul e Sudeste do Brasil pode ser explicada pela presença de imigrantes europeus como alemães, italianos, poloneses e ucranianos. Porém, para Cascudo (1947), a dispersão da figura do Saci coincide com a trajetória de migração dos povos Tupy-Guaranis cujo nome tem origem em seu idioma. O Saci aparece no final do século XIII, da região Sul pelo Paraguai-Paraná, região apontada como ponto de dispersão do povo Tupy-Guarani, seguindo rumo ao Norte, onde foi sendo incorporado ao Saci características do Curupira, isso explicaria, por exemplo, a carapuça vermelha em referência ao cabelo vermelho do Curupira e em algumas regiões, o fato de ter uma perna só. O fato de não haver registros dos velhos cronistas sobre a figura do Saci evidencia que no início da colonização, entre os séculos XVI e XII, o mito do Saci não havia se espalhado entre a população.

Porém, as influências culturais que transformaram o Saci-Pererê na figura que conhecemos podem ser diversas, pois lhe são atribuídas características e poderes presentes em diversas criaturas da memória popular de muitos povos. Dos portugueses, encontramos semelhanças com a figura do Fradinho da Mão Furada que entra pelo buraco da fechadura durante a noite para causar pesadelos naqueles que dormem de barriga para cima, e que em sua descrição também usa um barrete vermelho. Sendo atribuído ao nosso Saci, as ações noturnas. Outra semelhança com o Saci é que o barrete escarlata do Fradinho da Mão Furada também lhe concedia poderes e se o subtraíssem, tinham poder sobre o Fradinho como ocorre com nosso Saci.

Assim com esse atributo, carapuça ou capuz vermelho, também há registros de um duende chamado Hecdakin, de origem alemã, conhecido no ano de 1284 como o espírito do boné. Segundo a lenda, era um tocador de pífano que atraía todos os ratos para fora da cidade, afogando-os num rio e deixando a cidade livre do infortúnio. Não tendo sido reconhecido pelas autoridades e recebido pelo feito, retorna à cidade com outro pífano e seduz as crianças,

levando-as para uma gruta de onde nunca retornaram. Quando Hecdakin levou os ratos, usava um boné verde, mas quando retornou para levar as crianças, usava um boné vermelho.

Ainda na América do Sul, outra figura apresenta ponto de convergência com o Saci-Pererê, o poderoso Ecaco boliviano, reverenciado como o deus da fortuna e prosperidade, sendo representado como um homem pequeno, sorridente, barrigudo e tendo sua cabeça coberta por um gorro pontiagudo vermelho.

No Brasil, sua presença é fortemente constatada em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, lugares onde é reconhecido por suas habilidades de equitação e por deixar vestígios de sua passagem entrelaçando as crinas dos animais, provocando emaranhados impossíveis de se desfazer. Essa peculiaridade vista nas regiões Sul e Sudeste também é observada em um duende muito popular em Provença, o *Esprit Fantastique*, o qual apresenta as mesmas habilidades de equitação e o costume de embaraçar as crinas dos cavalos.

O Saci-Pererê, figura relativamente recente, pela disseminação literária acaba por substituir o Curupira, personagem amplamente difundida e conhecida entre os séculos XVI e XVIII, registrado desde o princípio por Anchieta. Como dito anteriormente, acreditamos que sua aparição tenha ocorrido em meados do século XVIII com o desenvolvimento de seu mito ao longo do século XIX, contando nos dias de hoje de muitas especificidades.

De acordo com Lobato (1917), o Saci-Pererê é “Filho da imaginação coletiva, (...) resultante psíquica do nosso povo.” (Lobato, 1917, p. 38) E, portanto, deve ser compreendido como digno de estudo por ser a materialização dessas manifestações coletivas e populares, uma vez que é por meio do estudo dessas manifestações que se conhece um povo. Para ele, quanto mais se sabe e compreende sobre a cultura do povo, maior é o amor cultivado por ele, como observamos nas palavras do próprio autor:

Se vale a pena argumentar com um frívolo, dir-lhe-íamos que todas as manifestações da psíquica coletiva de um povo têm igual valor perante a ciência: e é estudando tais manifestações que poderemos conhecer o povo; que o conhecimento traz a compreensão, e a compreensão traz o amor; que... (Lobato, 1918, p. 38)

Tendo em vista essa concepção de que o conhecimento traz a compreensão e pela compreensão se aprende a amar, a busca pelo conhecimento do povo tornou-se inquietação para Monteiro Lobato, sentimento ao qual me identifico por compartilhar semelhante agonia quando ao longo dos meus quase 20 anos de magistério notei que pouco a pouco as crianças não mais faziam menção a figuras como o Saci. Dessa inquietação, em pleno século XXI, urge a necessidade de buscar por respostas, contudo, antes mesmo que eu nascesse, no início do século

XX, Lobato se deparava com semelhante realidade, levando-o a desenvolver uma pesquisa, o que resultou na obra *O Saci-Pererê*: resultado de um inquérito.

Assim, juntamente com os dados gerados por esta pesquisa que se desdobra, apresentamos um recorte dos resultados obtidos por Lobato em seu inquérito, ao qual detalhamos na seção de análise.

2.3 ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA NUMA PERSPECTIVA TRANSVERSAL DE CULTURA

Com a escassez e/ou mudanças nas relações interpessoais nos contextos comunitários e familiares na sociedade, há de se convir a necessidade de que o imaginário popular seja retomado, uma vez que tais bens simbólicos constituem parte da identidade coletiva de um povo ou comunidade, como observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural.

Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesa e expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. (Brasil, 1997, p. 38)

Tendo em vista que a cultura e personagens desse imaginário comunitário eram levados ao conhecimento das gerações vindouras por meio dessas experiências de ajuntamento podemos intuir que, diante da realidade atual, a escola e/ou sala de aula pode se tornar um terreno fértil e o professor, um mediador entre a cultura local de outro tempo com a cultura contemporânea. Experiência que pode acarretar numa ampliação do contexto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa enquanto língua materna transversalmente, pois a valorização de manifestações culturais regionais possibilita a integração com a diversidade de línguas e linguagens presentes na vida cotidiana da população brasileira (Brasil, 2013).

Para fazê-lo, muitas estratégias podem ser desenvolvidas, respeitando-se as peculiaridades de cada região, tais como: o resgate de danças populares, cantorias, dramatizações, pesquisas sobre a origem de festas típicas, comidas e bebidas, ou ainda, um elemento novo, que possa reunir muitas delas, como o livro ou a literatura.

Assim, o fato de a obra *Quem matou o Saci?* trazer em sua composição personagens originárias de contos folclóricos, possibilitando a reinserção de elementos da cultura local e popular importantes para o resgate e valorização da mesma, e outros elementos contemporâneos, como “jargões” da esfera policial, comuns no cotidiano dos alunos por estarem presentes em programas televisivos, filmes e desenhos criam uma atmosfera de proximidade com o leitor, que possivelmente pode contribuir para o desenvolvimento de uma

prática de ensino da língua materna mais abrangente, transversal, e constituinte na formação da identidade cultural. Formação esta que pode subsidiar o ensino de habilidades e/ou estratégias de leitura que viabilizem a compreensão leitora, leitura enquanto objeto de conhecimento, e ainda, na formação do leitor e gosto pela leitura literária. Diante disso, o Saci e suas peripécias podem envolver as crianças nesse universo cultural, onde o antigo e o novo estão presentes de forma tão dinâmica.

Diante dessa realidade, propomos questionar como é possível ressignificar aspectos da cultura popular de modo a contribuir para a melhoria na prática de ensino da leitura para a compreensão, em especial a leitura literária, e ainda, ressaltar a importância da valorização da identidade cultural como um mecanismo de ação, compreensão e intervenção no meio social ao qual estão inseridos.

Ao fortalecermos a cultura própria dos grupos sociais, culturais e étnicos que compõem a sociedade brasileira promovemos o diálogo de valorização das identidades individuais e coletivas precursoras para a democracia por permitir o reconhecimento, conhecimento mútuo, justiça e liberdade caracterizada pelo pluralismo na composição da sociedade brasileira (Brasil, 1997).

Acreditamos que os professores esperem que a formação do leitor e o aprendizado da leitura para compreensão em Língua Portuguesa, língua materna, se dê naturalmente por meio de atividades de leitura em voz alta e correção imediata após algum “erro”, sem considerar os aspectos culturais imbricados em todo o processo, pois as diversas manifestações de linguagem oral e escrita revelam regionalismos e o pluralismo cultural que compõem o povo brasileiro (Brasil, 2013).

Continuamente parecem desconhecer variedades da língua e linguagem, ou seja, aspectos culturais que se manifestam na e por meio da língua que poderiam ser objeto de ensino, pois a língua e leitura são por si objeto de estudo e ensino, meio pelo qual se aprende e ensina outros conteúdos. Há uma ausência de reflexão sobre os aspectos culturais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua, especificamente da leitura para compreensão e formação do leitor, que se abordados transversalmente poderiam colaborar no processo social de conscientização e afirmação de identidades singulares (Brasil, 2013).

Supomos também que há falta de reflexão sobre os procedimentos utilizados pelo leitor competente, justamente pelo professor desconhecer e/ou não ter conhecimento aprofundado de que o ensino da leitura para a compreensão trata-se, de certo modo, do ensino de procedimentos, ou seja, “se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos” (Solé, 1998, p.70).

Embora existam avanços, é notória a necessidade de se buscar novas ações que confirmem e sirvam de parâmetros positivos no enfrentamento dos problemas em torno da leitura e formação de leitores que disponham de habilidades e competências para atuarem num cenário complexo, dinâmico e intercultural ao qual a contemporaneidade está inserida. Sendo assim, diante de cenários de fracasso, a escola e profissionais da educação precisam alçar perspectivas de ensino que levem ao desenvolvimento de indivíduos protagonistas em suas aprendizagens, o que só é possível quando este compreende que é parte integrante de um grupo e/ou comunidade e partilham de valores, hábitos e costumes que compõem essas identidades culturais.

2.3.1 DOCUMENTOS OFICIAIS E PATRIMÔNIO CULTURAL: RESGATE E VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL

Diante das demandas sociais que a contemporaneidade nos aponta, a BNCC, (Brasil, 2018), em uma ação normativa, propõe que as intenções pedagógicas devem considerar dez competências básicas, concebidas em conformidade com diversos marcos legais e alinhadas à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Sendo assim, a proposta de ensino da leitura numa perspectiva transversal de cultura ou ainda, intercultural ou transcultural, vão de encontro às dez competências básicas presentes em sua essência. Para este trabalho, destacamos algumas delas, tais como:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2017, p. 9)

Partindo do pressuposto de que os conhecimentos são construídos historicamente e estes como parte de uma cultura, propomos o estudo e reflexão de práticas de ensino da língua portuguesa com viés transversal (Brasil, 2013), em especial da leitura para compreensão, que viabilizem, por meio da realização de círculos de leitura (Cosson, 2020) o resgate de aspectos da identidade local que venham a contribuir para a valorização da diversidade cultural dos

grupos sociais, em primordial ao qual estão inseridos. E dessa forma, o desenvolvimento e valorização da leitura e literatura fundamentais para a conquista da autonomia, exercício da cidadania, democracia, consciência crítica e produção e apropriação de conhecimentos (Brasil, 2013).

Para isso, consideramos neste trabalho, o ensino da leitura para compreensão enquanto um conteúdo procedimental (Solé, 1998), fundamentando-nos na implementação de círculos de leitura (Cosson, 2020) numa situação efetiva de leitura literária, sendo o livro um produto da manifestação da cultura para fruição.

Assim, a pesquisa sobre práticas de ensino da língua numa perspectiva transversal de cultura e/ou intercultural vão ao encontro e desejo de se fazer uma sociedade mais engajada com problemas coletivos, despida de tantos preconceitos e quiçá, mais solidária e sustentável, uma vez que ao resgatar-se a identidade, individual e coletiva, colabora-se para a construção de uma sociedade mais justa, equânime e inclusiva (Brasil, 2017).

Portanto, a compreensão de como se dá a constituição da identidade cultural e abordagens de valorização e fortalecimento da cultura local por meio do ensino da língua materna em meio a processos de homogeneização cultural globais fazem-se pertinentes. Uma vez que a divulgação e contato com experiências reais, descrevendo-se todas as suas nuances, dificultadores e facilidades, podem contribuir para novas reflexões sobre a prática de ensino, assim como encorajar novas experiências e abordagens em processos identitários na literatura que possam resultar numa formação de leitores mais eficientes e engajados nos contextos sociais aos quais estão inseridos.

3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

3.1 MODALIDADE E CAMPO DE PESQUISA.

Segundo Kumaravadivelu (2006), diante dos desafios da globalização cultural, os educadores devem estar preparados e fazerem o possível para que as disciplinas acadêmicas estejam em consonância com as demandas sociais e culturais impostas pela globalização, ou seja, que fiquem atentos aos âmbitos globais e coloniais presentes nas línguas de modo geral.

Assim, enquanto professora e pesquisadora, eis que urge um desassossego ao qual deu origem a seguinte questão de pesquisa: como a mediação literária nas aulas de língua materna pode contribuir para o fortalecimento da identidade cultural da criança leitora em um contexto de globalização e homogeneização cultural?

Questão essa que impulsionou a presente pesquisa, que tem por intuito descrever como a mediação literária nas aulas de língua materna pode contribuir para o fortalecimento da identidade cultural da criança leitora em um contexto de globalização e homogeneização. E ainda, outros, mais específicos, como investigar como se dá a constituição da identidade cultural da criança em um processo de homogeneização cultural provocado pelo fenômeno da globalização, bem como identificar por quais razões figuras e/ou personagens da cultura popular regional tem “desaparecido” do imaginário coletivo e; explorar como a abordagem transversal de ensino da língua portuguesa, considerando a cultura local, pode contribuir para o aprimoramento da leitura para compreensão, valorização da literatura e formação da criança leitora.

Portanto, este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, inspirada nos preceitos da etnografia, uma vez que “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (Lüdke; André, 1986, p. 11). Ou seja, as questões são estudadas no local em que ocorrem sem a modulação intencional do pesquisador. E além dessas duas características, pode-se considerá-la como tal devido à sua predominância descritiva na coleta de dados, tendo maior preocupação com o processo do que com o produto.

Quanto aos objetivos, a consideramos como uma pesquisa predominantemente explicativa (Gil, 2008), já que se busca identificar fatores determinantes para a ocorrência dos fenômenos. Contudo, ainda que os objetivos estejam pautados na pesquisa explicativa, procedimentos da pesquisa descritiva podem estar presentes, pois consideramos todos os dados da realidade como relevantes, podendo-se utilizar de situações, transcrições de falas, desenhos e outros documentos para “subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista.” (Lüdke; André, 1986, p. 11).

Vale ressaltar que, a escolha por esse tipo de abordagem se deu por considerarmos importante todo o processo de investigação de como a identidade cultural é constituída, bem como se deram as ações na experiência de leitura com o livro *Quem matou o Saci?* para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa e assim confirmarmos ou não as hipóteses previamente levantadas. Pois, assim como o processo, o “pesquisador é parte fundamental da pesquisa” por estar imerso no cotidiano, familiar aos acontecimentos diários e reconhecer todos os envolvidos na pesquisa como sujeitos (Chizzotti, 1998).

E, quanto aos procedimentos técnicos, utilizamos o estudo de caso, uma vez que nos dispomos a examinar um acontecimento contemporâneo e a possibilidade de nos valermos de uma ampla variedade de evidências (Yin, 2001). E ainda porque buscamos pesquisar algo singular com valor em si mesmo, rico em dados descritivos de uma realidade complexa e contextualizada (Lüdke; André, 1986).

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), à média distância da região central do município, ou seja, no interior de um bairro popular com aproximadamente 70 anos de fundação, no município de Araçatuba/São Paulo. Trata-se de uma escola pública municipal que atende à modalidade de educação básica, exclusivamente a etapa de formação de Ensino Fundamental I, isto é, atende a crianças da faixa etária correspondente às séries de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, escola em que leciono há 18 anos.

Para maiores especificidades, de acordo como censo escolar realizado no ano de 2021, a escola conta com infraestrutura adequada, com rede pública de energia, água e esgoto, acesso à internet, coleta de lixo e alimentação escolar para os alunos. Em relação às suas instalações, possui 11 salas de aula, dentre elas oito destinadas às aulas regulares, todas equipadas com mobiliário de acordo com a faixa etária dos alunos, climatizadas e contendo equipamentos como TV, caixa de som e cabeamento para conexão com internet e rede wi-fi. As outras três salas são espaços diferenciados: uma utilizada como sala ambiente para as aulas de Arte; outra como sala multimídia, equipada com 14 microcomputadores, datashow e lousa de vidro branca e; a terceira e última sala, trata-se de uma sala de Recursos Multifuncionais, um espaço reservado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado, portanto, ao atendimento de crianças público-alvo do AEE. Além das salas de aula, a escola conta com salas destinadas à diretoria, coordenação pedagógica, sala dos professores, sala de estudos, secretaria da escola, zeladoria, arquivo, almoxarifado, cozinha, pátio e quadra poliesportiva coberta.

No ano de 2023, a escola contou com três turmas de 5º ano, ou seja, aproximadamente 75 alunos com faixa etária entre 10 e 11 anos, sendo 23 deles participantes do estudo e investigação. Os propósitos da investigação foram a observação e descrição de como a

mediação literária por meio de círculos de leitura do livro *Quem matou o Saci?* pode contribuir para a constituição da identidade cultural da criança, o aprimoramento da leitura, valorização da literatura e formação da criança leitora.

3.2 ETAPAS DE REALIZAÇÃO E INSTRUMENTOS DE COLETA PARA GERAÇÃO DE DADOS

Para a realização da pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos para a coleta e geração de dados: observação participante, com registro em diário de campo, questionário para levantamento de informações sobre a cultura popular a que os alunos têm acesso, gravações em áudio das conversas durante os círculos de leitura do livro *Quem matou o Saci?*, entrevista semiestruturada sobre a temática cultura popular: costumes e personagens do imaginário popular e, por fim, os dados dispostos na obra *Saci-Pererê: resultado de um inquérito*, de Monteiro Lobato, para uma análise comparativa relacionando-a aos resultados obtidos nesse trabalho.

Para a coleta de dados, propomos as atividades conforme a ordem planejada no projeto de pesquisa, respectivamente: (a) aplicação do questionário estruturado; (b) proposição de círculos de leitura com registro por meio da gravação de áudio e observação participante com registro em diário de campo; (c) realização de entrevista coletiva em agrupamentos de até 13 crianças, com questionário semiestruturado, utilizando-se para isso a técnica Grupo Focal e, por fim, a análise comparativa entre os dados obtidos na pesquisa e os resultados apresentados na obra *Saci-Pererê: resultado de um inquérito*.

De acordo com o modelo em anexo na seção APÊNDICE, o questionário estruturado, item (a), foi elaborado levando em conta as crianças, dessa forma consideramos a contextualização de uma situação imaginária em que poderiam se transformar em uma personagem de que gostassem ou admirassem. Propomos a seguinte questão: imagine que recebeu poderes mágicos e possa se transformar em uma personagem que gosta ou admira. Se pudesse se transformar, que personagem seria?

Assim, levando-se em conta o contexto das crianças em questão, foram elencados os nomes de 42 personagens que a pesquisadora, também professora, considerou fazer parte do cotidiano delas tendo em vista o acesso a livros como as *Crônicas de Nárnia* de Clive Staples Lewis, clássicos da literatura mundial de autores como Hans Christian Andersen, Charles Perrault, Irmãos Grimm e ainda, autores nacionais como Ana Maria Machado com contos à brasileira e Clarice Lispector com contos folclóricos disponíveis em sala de aula. Também foram considerados os filmes de ampla divulgação comumente comentados entre os alunos.

Portanto, compuseram a lista os seguintes personagens: Homem-Aranha, Viúva Negra, Super-Homem, Boitatá, Caipora, Mulher-Maravilha, Saci Pererê, Arlequina, Adão Negro, Ravena, Batman, Supergirl, Capitã Marvel, Feiticeira Escarlata, Pisadeira, Pantera Negra, Chapeuzinho Vermelho, Cachinhos de Ouro, Gigante, João Pé-de-Feijão, Lobisomem, Barba Azul, Cinderela, Sininho, Branca de Neve, Edmundo, Lúcia, Cabeça de Cuia, Pedro, Caspian, Bela Adormecida, Sherazade, Pequeno Polegar, Robin Hood, Aladim, Pinóquio, Negrinho do Pastoreio, Moura Torta, Cuca, Curupira, Suzana e Cabra-cabriola.

O segundo momento de geração de dados se deu com o estabelecimento dos Círculos de Leitura. Por se tratar de uma atividade com proposta de ensino, os Círculos de Leitura foram realizados em horário de aula, com autorização expressa de autoridades do município e gestão da escola, o que facilitou a realização do mesmo por constarem dentro do cronograma de planejamento da professora, também pesquisadora. O trabalho com o livro foi realizado em diversas etapas, iniciando-se com a exploração da capa do livro, momento em que foi realizada leitura protocolada e o levantamento das primeiras hipóteses sobre o que seria tratado no livro. Nesse momento, a explanação sobre os aspectos paratextuais do livro foi realizada de maneira coletiva com todas as crianças juntas.

Para o trabalho com o livro foram destinados cinco dias, sendo o primeiro utilizado para a exploração dos aspectos paratextuais do livro. Nos dias subsequentes, o Círculo de Leitura foi subdividido em quatro etapas, ou seja, em cada círculo ficou designado o desenvolvimento das atividades considerando-se dois capítulos do livro que contava com o total de oito seções, como registro, foi feita a gravação em áudio. Para que as gravações de áudio fossem realizadas, organizamos a gravação considerando os grupos de trabalho, isto é, no segundo dia, primeiro Círculo de Leitura, o gravador acompanhou o trabalho do grupo 1, no terceiro dia, a gravação do grupo 2 e assim sucessivamente. A turma de 5º ano constava de 25 alunos, sendo autorizada a participação na pesquisa de 23 alunos, dois deles a família permitiu que participassem das atividades rotineiras de sala de aula, mas que não fossem utilizadas informações a respeito das considerações feitas por seus filhos na pesquisa. Assim, foram organizados quatro grupos, três deles compostos por 6 crianças e um composto por 7 alunos.

Assim, no 1º Círculo de Leitura foram discutidos os capítulos: Saci, a vítima; e Caipora, o primeiro suspeito. No 2º Círculo de Leitura: Boto, o segundo suspeito; e Cabeça de Cuia. Já o 3º Círculo de Leitura: Pisadeira, a quarta suspeita; e Cabra-Cabriola, a quinta suspeita. O 4º Círculo de Leitura: De volta à cena do crime; e Velho do saco, o sexto suspeito.

Depois da realização dos círculos de leitura a entrevista foi realizada, em dia diferente, de forma coletiva conforme a técnica Grupo Focal com gravação em áudio. De acordo com a

técnica, os alunos deveriam ser separados em dois grupos, um formado por 12 crianças e outro com 11. No entanto, em decorrência de contratempos relacionados à agenda de eventos da escola, no dia marcado para entrevista, somente a metade do grupo compareceu. Assim, a entrevista foi realizada conforme o planejado, mas com quantidade reduzida de crianças, ou seja, apenas um grupo composto por 12 crianças. Eventos escolares, que já estavam programados para o período em que ocorreu a coleta de dados, inviabilizaram a retomada da entrevista com o restante do grupo que não compareceu na data agendada. Diante disso, compreendi que, mesmo havendo autorização e expressão de interesse em participar da pesquisa, a dinâmica de trabalho com crianças requer a ação de outros sujeitos, pois as crianças dependem de outros para que estejam no local e hora marcada e tais impedimentos nem sempre são decorrentes de má vontade ou falta de comprometimento, mas por circunstâncias de trabalho dos pais ou cuidadores que naquela ocasião não poderiam dispor desse tempo.

Para a realização da entrevista foi elaborado um roteiro de perguntas para a condução da atividade, respectivamente: 1. No questionário anterior, qual personagem escolheu, se pudesse se transformar? 2. O que gosta nessa personagem para que tenha o desejo de se transformar nela? 3. Em qual personagem não gostaria de se transformar? 4. O que te incomoda para que não queira ser essa personagem? 5. Na sua família, alguém já falou sobre algumas dessas personagens? 6. Sabem se seus pais ou avós tinham medo ou admiração por algum personagem? O que contaram a vocês? 7. Depois da leitura do livro “Quem matou o Saci?”, sua opinião sobre o folclore mudou? De que forma? O que pensava sobre isso antes? 8. Vocês acham que conhecer mais sobre o folclore brasileiro pode ser importante para a formação de nossa identidade cultural, ou seja, valorizar a cultura popular de nosso país?

Durante a realização da entrevista, para que as crianças não se sentissem intimidadas com os questionamentos, optamos pela seguinte dinâmica de trabalho: todas as questões foram dispostas em uma caixa, enumeradas, e oito crianças se voluntariaram a retirar uma questão que posteriormente seria lida para o grupo conforme a sequência numérica de cada uma. Não foi estipulada uma obrigatoriedade para que respondessem às questões, essas funcionariam como um fio condutor para a discussão coletiva, ao qual também fomos integrantes e parte da discussão, o que de fato ocorreu ao longo da entrevista. Contudo, além das revelações apresentadas pelas crianças, outros aspectos são pertinentes de apontamentos, como por exemplo, quando uma questão era apresentada ao grupo, várias crianças iniciavam suas falas simultaneamente e por vezes, enquanto mediadora, precisamos intervir para que as falas pudessem ser compreendidas.

Um outro aspecto observado foi que, mesmo havendo o conhecimento da gestão da escola de que estávamos realizando uma entrevista com registro para coleta e geração de dados, fomos interrompidos por funcionários para tratar de questões cotidianas como mudança no horário de lanche, situações corriqueiras que, após ouvir o registro de áudio, dispersaram o grupo momentaneamente, fazendo com que tivéssemos que retomar a discussão, chamar para que voltassem à atenção do que estavam realizando, o que avaliamos como um dificultador do trabalho de pesquisa. Além disso, outras circunstâncias peculiares ao trabalho realizado com crianças e no ambiente escolar fogem do domínio do pesquisador, um desses elementos foi o barulho, pelas anotações no diário de pesquisa observamos o engajamento das crianças e a compreensão do que discutiam, no entanto, quando analisamos os registros de áudio, ruídos ambientais atrapalharam a recuperação das falas proferidas, sendo necessário a tentativa de recuperação por meio de softwares, regravações e muitas escutas até que se compreendesse o que as crianças falaram.

O trabalho com crianças exigiu-me bastante desenvoltura no que diz respeito às interfaces de sala de aula, ao mesmo tempo que notamos a preocupação e engajamento de alguns indivíduos, outros pareciam distraídos, criando situações para dispersar o grupo com brincadeiras e risadas e, momentos depois, esses mesmos indivíduos faziam um comentário totalmente pertinente ao que estava sendo tratado na discussão. A imprevisibilidade foi uma constante em todo o trabalho de campo, ora dificultadora, ora extremamente motivadora.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.

Segundo o cronograma apresentado no capítulo anterior, a proposição das atividades para coleta e geração de dados ocorreu respectivamente, de acordo com a ordem planejada. Assim, os primeiros dados apresentados são os correspondentes ao questionário com tabulação das respostas objetivas e seleção de trechos das respostas dissertativas. Contudo, considerando-se a triangulação de informações, juntamente com os dados coletados nos questionários, incluímos o recorte de falas registradas nos círculos de leitura e na entrevista coletiva que reforçam os resultados obtidos em mais de um instrumento, bem como excertos de registros feitos em diário de pesquisa durante os círculos de leitura do livro *Quem matou o Saci?* e ainda, a análise da obra *Saci-Pererê: resultado de um inquérito* (Lobato, 1917).

4.1 TABULAÇÃO E RESULTADOS OBTIDOS

De acordo com as respostas obtidas nos questionários, é possível perceber a influência de personagens de filmes em maior proporção em detrimento aos personagens comuns em clássicos da literatura infanto-juvenil e personagens oriundas do folclore ou cultura popular. Na primeira questão, são listadas um total de 42 personagens, das quais 12 são nomes de personagens comuns em filmes de ampla divulgação em cinemas, televisão e plataformas de streamings, são eles, personagens de filmes: Homem-Aranha, Viúva Negra, Super-Homem, Mulher-Maravilha, Arlequina, Adão Negro, Ravena, Batman, Supergirl, Capitã Marvel, Feiticeira Escarlata e Pantera Negra. Dessas 12 personagens listadas, 10 delas foram citadas ao menos uma vez e apenas duas não foram citadas nenhuma vez: Viúva Negra e Feiticeira Escarlata. Já as mais citadas foram Pantera Negra, com 9 citações; Mulher-Maravilha, com 7 citações; Arlequina, com 5 citações; seguidas por Ravena, Batman e Supergirl, com 3 citações cada uma; Adão Negro e Capitã Marvel, ambos com 2 citações e, por fim, Super-Homem e Homem-Aranha, citados uma vez cada um.

Para as personagens da literatura clássica tradicional, foram listados 20 nomes de personagens, das quais 9 foram citados. As personagens da literatura clássica tradicional elencadas, respectivamente: Chapeuzinho Vermelho, Cachinhos de Ouro, Gigante, João Pé-de-Feijão, Barba Azul, Cinderela, Sininho, Branca de Neve, Edmundo, Lúcia, Pedro, Caspian, Bela Adormecida, Sherazade, Pequeno Polegar, Robin Hood, Aladim, Pinóquio, Moura Torta e Suzana. Das personagens elencadas, como já mencionado, apenas 9 foram citados nas questões dissertativas, alguns citados mais de uma vez, como apresentamos a seguir: Bela Adormecida com 3 citações; Cachinhos de Ouro, 2 citações; Branca de Neve, 2 citações; Robin Hood,

1 citação; Chapeuzinho Vermelho, 1 citação; Cinderela, 1 citação; Sininho, 1 citação; Aladim, 1 citação; Lúcia, 1 citação.

Já as personagens oriundas do folclore ou cultura popular, foram listados 10 nomes, são eles: Boitatá, Caipora, Saci-Pererê, Pisadeira, Lobisomem, Cabeça de Cuia, Negrinho do Pastoreio, Cuca, Curupira e Cabra-Cabriola, dos quais foram citados apenas 5: Pisadeira, 1 citação; Caipora, 1 citação; Saci, 1 citação; Lobisomem, 1 citação e Curupira, 1 citação. Na tabela a seguir, o percentual de personagens citados conforme categorização temática: personagens de filmes citados e não citados, personagens literários citados e não citados e, por fim, personagens folclóricos citados e não citados. A seguir, dados referentes à questão 1. Imagine que recebeu poderes mágicos e possa se transformar em uma personagem que gosta ou admira. Se pudesse se transformar, que personagem seria?

Tabela 1 – Personagens que gostariam de se transformar

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Personagens de filmes citados	10	23,80%
Personagens de filmes não citados	2	4,76%
Personagens literários citados	9	21,42%
Personagens literários não citados	11	26,19%
Personagens folclóricos citados	5	11,90%
Personagens folclóricos não citados	5	11,90%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Como já mencionado anteriormente, os dados coletados nos questionários, na entrevista e durante a realização dos círculos de leitura serão apresentados concomitantemente se houver correlações que toda a temática abordada evidencie. Assim, a seguir apresentamos a transcrição da fala de dois alunos em resposta à primeira questão tratada na entrevista coletiva que se relaciona aos resultados obtidos na questão 1 do questionário.

Observamos que na fala das crianças entrevistadas, quando lhes é perguntado “No questionário anterior, qual personagem escolheu, se pudesse se transformar?” e “O que gosta nessa personagem para que tenha o desejo de se transformar nela?” as respostas proferidas vão ao encontro do que se constatou com os questionários, mais uma vez houve maior incidência para os personagens de filmes, como o proferido na fala de alguns dos participantes da pesquisa, aos quais denominarei como A21 (Aluna 21) e A16 (Aluno 16).

Figura 2 – A21 e a escolha por Arlequina em entrevista.

A21
“Eu gosto da Arlequina porque ela é bonita, forte, corajosa e tem um chicote...gosto dela desde bem pequenininha...”

Fonte: Do (a) autor (a).

Figura 3 – A16 e a escolha pelo Homem-Aranha em entrevista.

A16
“Eu queria ser o Homem-Aranha porque ele joga teia, ele escala e acho muito da hora o jeito dele...”

Fonte: Do (a) autor (a).

Com as respostas apresentadas, podemos inferir que, segundo Kumaravadivelu (2006), a globalização é um processo de interdependência não só comercial e política, mas cultural, pois em meio aos avanços dos sistemas de comunicação e tecnologias avançadas, crianças de aproximadamente 10 anos, de uma escola pública no Brasil, mais especificamente, de um município no interior do estado de São Paulo têm acesso a produtos culturais produzidos pelos Estados Unidos, situação que ratifica as manifestações denominadas na terceira onda da globalização, em que o imperialismo dos Estados Unidos predomina em um cenário pós-guerra e de modernização.

Assim, com a diluição das fronteiras nacionais, ora delineadas por aspectos das culturas locais que formavam as identidades, a globalização tem provocado fenômenos de apagamento e homogeneização de culturas e conseqüentemente, identidades. Fatores que podem gerar resultados negativos nos indivíduos, uma vez que impede ou fragiliza o sentimento de pertencimento e reconhecimento necessários para a constituição do indivíduo e sua identidade.

Contudo, mesmo que as influências advindas da globalização possam, em alguns aspectos, produzir resultados negativos, o isolamento e supervalorização dos aspectos culturais de um povo ou nação também podem ser prejudiciais se forem caracterizadas de forma etnocentrista.

Vejam os dados a seguir, se a questão 2 do questionário nos revela a influência cultural exercida pelo imperialismo estadunidense ao longo de outras gerações ou se nas gerações anteriores, de pais e avós de crianças entre 10 e 11 anos em 2023/2024, as influências culturais

se davam de outras formas ou circunstâncias. Ao considerarmos o marco temporal em relação às crianças, podemos inferir que os avós poderiam ser advindos de gerações nascidas a partir da década de 1960 e seus pais, nascidos em meados dos anos de 1980. A questão referida apresenta-se de forma dissertativa e para apresentação dos dados foram utilizadas duas circunstâncias, na primeira foi considerado se houve afirmação positiva ou negativa e, posteriormente, a relação de personagens listadas como de conhecimento de pais e avós, assim foi perguntado na questão 2. Das personagens listadas, algumas delas eram comuns para seus pais e avós? Quais?

Tabela 2 – Personagens conhecidas por pais e avós

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Resposta afirmativa (sim)	23	100%
Resposta negativa (não)	0	0%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Em análise referente à segunda questão, outro dado pôde ser identificado, diferente do que foi apresentado na primeira questão, na pergunta 2, os personagens literários e folclóricos foram mais citados. Após a afirmativa positiva para o conhecimento das personagens por familiares, deveriam citar nomes de personagens que seus familiares conheciam.

Por se tratar de uma questão aberta, as respostas continham tanto personagens comuns em filmes como de personagens da literatura clássica infanto-juvenil e personagens folclóricas. Para exposição dos dados foram considerados um total de 43 citações de personagens, categorizados conforme a disposição apresentada na tabela correspondente à questão 1, ou seja, as categorias de personagens de filmes, personagens literários e personagens folclóricos.

Tabela 3 – Personagens citadas por pais e avós

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Personagens de filmes	10	23,2%
Personagens literários	17	39,5%
Personagens folclóricos	16	37,2%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Na tabela anterior, o percentual referente aos personagens citados como sendo de conhecimento de pais e avós é diferente se comparado aos personagens listados pelas crianças, contudo, mesmo havendo diferença, também observamos que os personagens de filmes, produto cultural produzido e amplamente disseminado pelos Estados Unidos, aparecem em considerável incidência, o que podemos relacionar à manifestação da globalização descrita por Kumaravadivelu (2006) na terceira onda da globalização. Nos excertos a seguir, podemos

observar a mistura de elementos, com a presença de personagens de filmes, do folclore e literários, com menor prevalência para a citação de personagens de filmes.

Figura 4 – Excerto do questionário: A5 e personagens diversos – filmes e outros.

A 5

2- Das personagens listadas, algumas delas eram comuns para seus pais e avós? Quais? Liste-as abaixo:

*Mulher-macarrão, Saci-Pererê, Bela Adormecida, Pequena Branca, Pinóquio, Cera e Corações,
Botata e coipona*

Fonte: Do (a) autor (a).

Figura 5 – Excerto do questionário: A24 e personagens comuns para seus pais e avós.

A24

2- Das personagens listadas, algumas delas eram comuns para seus pais e avós? Quais? Liste-as abaixo:

Saci-Pererê, Coipona, Cera e Corações

Fonte: Do (a) autor (a).

Tendo em vista os resultados apontados na fala sobre pais e avós, observamos que os personagens de maior incidência são de origem literária e folclórica, o que nos remete a forma pela qual a disseminação desses personagens ocorria no passado, ou seja, por intermédio da leitura de livros e contações de histórias orais. Assim, de acordo com o citado pelos alunos, sobre seus pais e avós, em valores aproximados, 39% citou que as personagens literárias eram de conhecimento dos pais e avós, bem como 37% das personagens folclóricas em detrimento a 23% de personagens referentes a filmes, as quais sua disseminação ocorre via meios de comunicação contemporâneos.

Na sequência, apresentaremos os resultados obtidos a partir da terceira questão do questionário escrito, em que se propôs a observância de participações em conversas informais sobre os personagens do imaginário coletivo. Foi perguntado às crianças “Em algum momento já ouviu comentários sobre essas personagens em conversas com seus pais, avós ou familiares? De qual (is) personagem (s)?

Tabela 4 – Comentários sobre personagens em ambiente familiar

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Resposta afirmativa (sim)	19	86,95%
Resposta negativa (não)	3	13,04%
Não respondeu	1	4,34%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Em resposta à questão 3, sobre terem participado ou ouvirem comentários a respeito das personagens que acreditavam ser de conhecimento de familiares, 86% respondeu afirmativamente ao fato de terem presenciado situações como as referidas na questão, em detrimento de 13% que responderam não ter vivenciado situações como a sugerida na questão. No entanto, mesmo havendo maior incidência para respostas afirmativas, a relação de personagens aos quais notaram a presença em conversas não está de acordo com os registros obtidos na questão 2 em que são listadas personagens que acreditavam ser de conhecimento de familiares. Ao todo foram feitas 29 citações, em muitos casos sendo citados numa mesma resposta personagens de filmes, literários e folclóricos.

Tabela 5 – Personagens citados nas conversas entre crianças e familiares

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Personagens de filmes	11	37,93%
Personagens literários	10	34,48%
Personagens folclóricos	8	27,58%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Diante dos dados observados, vemos que as informações corroboram para a percepção do fenômeno de apagamento de personagens oriundos da cultura popular, pois o avanço nos meios de comunicação maximiza a influência cultural dos detentores de maior poder econômico e comercial nos moldes da globalização da contemporaneidade.

As informações obtidas a partir da questão 3 são diferentes do que poderia ser esperado, pois como na questão 2 a prevalência de personagens foi para os literários e folclóricos, hipoteticamente, o esperado na questão 3 seria que as conversas com os familiares permeassem os mesmos elementos. Mas o que constatamos foi que nas conversas entre pais, avós e crianças, as personagens citadas coincidem com os dados obtidos na primeira questão, ou seja, fazem parte das conversas aquelas personagens (de filmes) ao qual as crianças tinham preferência desde o início. Diante do exposto, podemos deduzir que o tema das conversas possa ter sido direcionado para as circunstâncias comuns às crianças, isto é, na interação com pais e avós os temas das conversas circundavam os interesses das crianças, o que levaria a conversarem sobre filmes da atualidade e não de contações de causos ou histórias comuns no passado desses adultos. A seguir, para ilustrar as informações apresentadas, fizemos a seleção de alguns excertos, assim dispostos:

Figura 6 – Excerto do questionário: A2 e personagens citadas em conversas com pais e avós.

A2

3- Em algum momento já ouviu comentários sobre essas personagens em conversas com seus pais, avós ou familiares? De qual (is) personagem (s)?

Homem-aranha, Wolverine, Super-homem, Branca de neve, Carteira negra
Bela adormecida

Fonte: Do (a) autor (a).

Figura 7 – Excerto do questionário: A12 e personagens citadas em conversas com pais e avós.

A12

3- Em algum momento já ouviu comentários sobre essas personagens em conversas com seus pais, avós ou familiares? De qual (is) personagem (s)?

Carteira negra: Bela novo filme

Fonte: Do (a) autor (a).

Figura 8 – Excerto do questionário: A20 e personagens citadas em conversas com pais e avós.

A20

3- Em algum momento já ouviu comentários sobre essas personagens em conversas com seus pais, avós ou familiares? De qual (is) personagem (s)?

Sim, Batman, Chapeuzinho, Branca de neve, Lada Peret, Homem-aranha
e Mulher-maranilha.

Fonte: Do (a) autor (a).

Como podemos observar, nas citações feitas pelas crianças as conversas consideravam em maior parte das vezes personagens presentes nos filmes, o que não impediu que outros personagens também aparecessem. Com isso vemos o misto de influências culturais nas relações entre os indivíduos de geração em geração, num movimento em que o “velho” e o “novo” se entrelaçam e se inter-relacionam. Contudo, a influência de aspectos culturais provocados pelo processo de globalização modifica essas relações, que outrora contribuíam para a constituição das identidades e reconhecimento dentro do grupo ao qual pertenciam.

Mas também, uma outra hipótese para o fato pode ser sugerida, as personagens de filmes coincidentes com respostas apresentadas na questão 1 são personagens de filmes que há

diversas gerações já fazem parte do repertório dos indivíduos mesmo em gerações anteriores a que nos referimos neste trabalho, é o caso de personagens da DC Comics como Batman, Mulher Maravilha e Superman que mesmo antes dos adventos da internet já ocupavam grande espaço na TV aberta nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX. A Companhia DC Comics é uma editora norte-americana que se especializou em histórias em quadrinhos, tendo sido fundada em 1934 por Malcolm Wheeler-Nicholson, nos Estados Unidos, e vinculada à Warner Bros. Discovery.

Posteriormente, em 1939, uma outra editora é fundada dando início ao que comumente é mencionado como Universo Marvel, a Marvel Comics, considerada a maior editora de histórias em quadrinhos do mundo que, aproveitando o sucesso de personagens criados pela DC, também dá início à construção de personagens do gênero super-heróis como o primeiro patriota, Capitão América em 1941. E a partir da década de 1950, o Quarteto Fantástico e a revista do personagem Homem-Aranha, sob influência da Liga da Justiça criada pela DC. Nas décadas subsequentes, as editoras de histórias em quadrinhos passam por crises econômicas decorrentes de cenários de guerra e pós-guerra e passam a seguir as tendências populares da televisão e do cinema, fatos que podem explicar a incidência de personagens como a Mulher Maravilha e Homem-Aranha estarem tão presentes nas conversas entre crianças, pais e avós. Pois, diferente da geração das crianças referidas, o contato dos pais e avós com esses personagens ocorreu por meio da disseminação da televisão e do cinema no mundo.

Passemos agora para a análise dos dados referentes à quarta questão do questionário, nela foi feita a seguinte proposição: “Ainda sobre a lista de personagens apresentada, escolha 3 personagens que jamais gostaria de ser e escreva por que não gostaria de ser como elas”. Para a tabulação, foram elencadas as citações conforme apareciam, tabuladas de acordo com a maior prevalência. Dito de outra forma, na categoria personagens de filmes foram citados 8 personagens, com um total de 18 votos. Para os personagens literários, foram feitas 11 citações, num total de 23 votos e dos personagens folclóricos 8 citações, com 25 votos. Nesse contexto, em que se desejou observar a rejeição, os números mudam completamente, o que era liderado pelos personagens de filmes para aceitação, passam a estar na liderança os personagens folclóricos como os mais rejeitados.

Tabela 6 – Personagens que não gostariam de ser

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL	VOTOS	PERCENTUAL
Personagens de filmes	8	29,62%	18	27,27%
Personagens literários	11	40,74%	23	34,84%
Personagens folclóricos	8	29,62%	25	37,87%
Não respondeu	1	-	-	-

Fonte: Resultados da pesquisa.

Na tabela acima, foi exposto o quantitativo em relação às personagens com índice de maior rejeição, para isso consideramos as respostas dadas pelos alunos, ou seja, observamos todas as personagens citadas nos formulários e depois tabulada a incidência de cada um. Assim, da categoria de filmes, 8 personagens foram citadas; da categoria literários, 11 personagens foram citadas e por fim, da categoria folclóricas, 8 personagens foram citadas e um dos formulários estava em branco para essa questão.

Sobre os resultados apresentados, podemos depreender que a cultura local ocupa um status de inferiorização, como se os valores a ela atribuídos fosse de menor importância. Assim, esse fato pode nos levar a muitas suposições: a de que a cultura local tem sido substituída por ideais mercadológicos provindos da globalização; que a globalização, nesta terceira onda, é caracterizada pela diluição das fronteiras nacionais e provocado a descaracterização das identidades culturais e nacionais dos povos; ou ainda, que na globalização, a descaracterização da identidade do indivíduo tem promovido a alienação e embutido em suas mentes desejos que não levam em consideração a vida coletiva, em que se buscava o bem-estar do grupo ao invés da saciedade individual. Melhor dizendo, estaríamos diante da constituição de uma sociedade menos consciente dos aspectos culturais do grupo ao qual estão inseridos e mais expostos aos sistemas simbólicos disseminados pela globalização.

Nas tabelas subsequentes, serão dispostos os dados de cada uma das categorias de personagens indicadas como “jamais gostariam de ser” e na sequência, o excerto de algumas das justificativas dadas para a escolha daquelas personagens. Para os excertos, foram selecionados alguns que de certa forma revelassem valores inculcados socialmente nas relações entre os indivíduos ou que se relacionassem aos sistemas simbólicos preconizados e disseminados pela globalização.

Para o cálculo do percentual consideramos o total de 66 citações, uma vez que a questão 4 foi respondida conforme o solicitado no enunciado em 22 questionários e 1 sem resposta, devendo conter três personagens com a exposição do motivo de escolha. Assim, na tabela a seguir, apresentamos as informações referentes aos personagens de filmes com maior índice de rejeição e as justificativas apresentadas pelos alunos.

Tabela 7 – Personagens de filmes com índice de rejeição

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
1- Arlequina	5	7,57%
2- Ravena	5	7,57%
3- Homem-Aranha	3	4,54%
4- Viúva Negra	1	1,51%
5- Feiticeira Escarlata	1	1,51%
6- Adão Negro	1	1,51%
7- Superman	1	1,51%
8- Pantera Negra	1	1,51%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Segundo as informações expostas na tabela acima, podemos concluir que, da categoria personagens de filmes, as personagens Arlequina e Ravena foram as mais rejeitadas pelo grupo e depois, o super-herói Homem-Aranha. Segundo as justificativas apresentadas, aos olhos desses indivíduos, a personagem Arlequina é tida como “maldosa com as pessoas”, “ela mata”, “muito má”, “gosta de ser vilã” e “tem cabelo colorido e maquiagem borrada, é feio”. Vejamos abaixo o recorte de uma das respostas dadas no questionário:

Figura 9 – Excerto do questionário: A9 e personagens que jamais gostaria de ser.

A9

4- Ainda sobre a lista de personagens apresentada, escolha 3 personagens que jamais gostaria de ser e escreva por que não gostaria de ser como elas.

Arlequina: Por causa que ela mata.

Dobriomem: Ele é assustador.

Lozi, porvê: ele só tem uma perna e é ruim pra andar.

Fonte: Do (a) autor (a).

Para a personagem Ravena, as justificativas são que “jamais seriam” como ela porque é “metade humana e metade demônio”, “é um demônio”, “o pai dela é o diabo” e “ela é um demônio e o pai dela é o capeta”, conforme podemos observar no excerto abaixo:

Figura 10 – Excerto do questionário: A4 e personagens que jamais gostaria de ser.

A4

4- Ainda sobre a lista de personagens apresentada, escolha 3 personagens que jamais gostaria de ser e escreva por que não gostaria de ser como elas.

Feiticeira Escarlata: Porque não teria respostas, habilidades com os poderes dela.

Adão Negro: porque ele é mau.

Ravena: porque ela é um demônio e porque o pai é o capeta.

Fonte: Do (a) autor (a).

Já para o personagem Homem-Aranha, as justificativas são de que “escala em prédios”, “tenho medo de altura” e “porque ele escala em lugares altos e perigosos”, como podemos observar no recorte a seguir.

Figura 11 – Excerto do questionário: A20 e personagens que jamais gostaria de ser.

A20

4- Ainda sobre a lista de personagens apresentada, escolha 3 personagens que jamais gostaria de ser e escreva por que não gostaria de ser como elas.

Barba azul - não seria ele porque ele é cruel.

Cinco - porque ele mente muito.

Homem Aranha - porque ele escala em lugares altos e perigosos.

Fonte: Do (a) autor (a).

Considerando as justificativas dadas para a rejeição apresentadas nos formulários, podemos perceber diferenças conceituais nos valores simbólicos, para as personagens Arlequina e Ravena é possível perceber os valores subjetivos inculcados nas relações entre os indivíduos e suas crenças. Assim, para Arlequina, a rejeição é devida à maldade percebida pelos indivíduos, não gostam da forma como a personagem age, pois avaliam que suas ações apresentam requintes de perversidade e crueldade, aspectos morais, psicológicos e emocionais tratados ao longo das relações sociais. Já a personagem Ravena, o que os fazem rejeitá-la são valores de cunho religioso, mais de um deles cita figuras religiosas da dicotomia entre o bem e o mal, como deuses e demônios, inclusive em um dos questionários há a afirmação explícita de seus valores e crença religiosa, ao qual reproduzimos abaixo.

Figura 12 – Excerto do questionário: A22 e personagens que jamais gostaria de ser.

A22

4- Ainda sobre a lista de personagens apresentada, escolha 3 personagens que jamais gostaria de ser e escreva por que não gostaria de ser como elas.

Ravena porque o pai dela é o diabo, Baitatá porque ele é uma talpa de fogo e Luca porque ela é uma bruxa e eu não acredito.

Fonte: Do (a) autor (a).

Já para o personagem Homem-Aranha, a rejeição se dá por considerações estritamente individuais, o medo de alturas. Nessa situação, não vemos uma avaliação segundo valores sociais compartilhados nas relações sociais obtidas ao longo da vida deles, mas por sentimentos e limitações como o medo de lugares altos ou que consideram perigosos, não há uma avaliação

de julgamento negativo em relação ao caráter desse personagem, diferente do que ocorre com as personagens Arlequina e Ravena.

Passemos agora para a observância dos personagens literários com maior índice de rejeição e as razões pelas quais são considerados dessa forma. Ao todo foram citados 11 personagens, alguns diversas vezes mencionados, enquanto outros só aparecem uma vez. Dentre os personagens com maior quantidade de citações, estão Pinóquio, com 7 menções e o Gigante, com 5; depois aparecem personagens citados apenas 2 vezes, como Barba Azul, Bela Adormecida, Sininho, Branca de Neve e Cachinhos Dourados; por fim, os personagens citados apenas uma vez, Aladim, Moura Torta, Chapeuzinho Vermelho e João (Pé de Feijão).

Tabela 8 – Personagens literários com índice de rejeição

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
1- Pinóquio	7	10,6%
2- Gigante	5	7,57%
3- Barba Azul	2	3,03%
4- Bela Adormecida	2	3,03%
5- Sininho	2	3,03%
6- Branca de Neve	2	3,03%
7- Cachinhos Dourados	2	3,03%
8- Aladim	1	1,51%
9- Moura Torta	1	1,51%
10- Chapeuzinho Vermelho	1	1,51%
11- João (Pé de Feijão)	1	1,51%

Fonte: Resultados da pesquisa.

De acordo com a tabela, Pinóquio e o Gigante são os personagens mais rejeitados e como justificativa para a rejeição estão concepções relativas ao caráter observado nesses personagens. O motivo de rejeição apresentado para Pinóquio é a mentira, em suas respostas, as crianças mencionaram “Pinóquio porque é um mentiroso”, “porque ele mente muito”, “porque se fosse ele não poderia mentir”, “porque quando ele mente o nariz dele cresce” e “porque eu não gostaria de quando eu mentir meu nariz ficasse maior”, como podemos confirmar com a reprodução do trecho a seguir:

Figura 13 – Excerto do questionário: A25 e personagens que jamais gostaria de ser.

A25

4- Ainda sobre a lista de personagens apresentada, escolha 3 personagens que jamais gostaria de ser e escreva por que não gostaria de ser como elas.

*Pinóquio. Porque eu não gostaria de quando eu mentir meu nariz
 cresce mais do que tem. Pois eu não gostaria de me trans-
 formar em um lobo. Caca. Pois ela é uma bruxa assusta-
 dora e feia.*

Fonte: Do (a) autor (a).

Aqui, a percepção de valores morais como a mentira, razão apontada como justificativa de que jamais gostariam de ser como esse personagem, revela aspectos da constituição da identidade dos sujeitos e os sistemas culturais de que fazem parte, pois segundo Hall (1992), é na interação entre os indivíduos que o sujeito, ainda que único, constrói sua identidade mediante as relações estabelecidas entre as pessoas com características comuns, assim, note-se que o valor moral de não mentir ou que a mentira pode provocar consequências desagradáveis (nariz crescer) faz parte do universo comum ao qual estão inseridos, uma vez que Pinóquio é um personagem muito recorrente no âmbito escolar, desde a Educação Infantil, e muitas vezes utilizado como um exemplo de como não devem agir. E tanto é comum que esse foi o personagem mais citado pelo grupo.

Na sequência, o segundo mais citado é o personagem Gigante, havendo como principal justificativa o seu tamanho, contudo, outra perspectiva implícita pode ser a crueldade. Em contos clássicos como em O Pequeno Polegar e João e o Pé de Feijão, livros comuns do repertório infantil, o Gigante é retratado como uma figura cruel, violenta e sem escrúpulos, o que para eles pode gerar sentimentos de repulsa e rejeição. E além dos sentimentos expressados, percebemos nuances do arcabouço cultural ao qual estão inseridos. Pelas experiências de leituras, diálogos ou contações vivenciadas ao longo de suas trajetórias de vida, construíram suas concepções e valores culturais. Vejamos o excerto de um trecho da questão 4 que cita o personagem Gigante:

Figura 14 – Excerto do questionário: A13 e personagens que jamais gostaria de ser.

A13

- 4- Ainda sobre a lista de personagens apresentada, escolha 3 personagens que jamais gostaria de ser e escreva por que não gostaria de ser como elas.

Cinderela porque ela tinha que fazer tudo na casa com escravo.
Barba Azul ele e muito mal e todo mundo tinha medo
Gigante ele e covil e distrai tudo o que ver na frente

Fonte: Do (a) autor (a).

Ao opinarem sobre a personagem que “jamais gostariam de ser”, tiveram que buscar em seu repertório pessoal aspectos ou valores que fizessem sentido para aquela situação, ou seja, as personagens que tiveram contato ao longo do tempo fazem parte de sistemas de significação e representação culturais aos quais são continuamente interpelados ou confrontados (Hall, 1992).

Nas palavras das crianças, não queriam ser o Gigante porque: “ele é muito grande ... pode fazer coisas ruins”; “ele é horrível e destrói tudo que vê pela frente”; “gigante porque é muito grande”; “Gigante: como eu entraria em casa?”; “gigante porque vai me chamar de gigante”. Por isso, ao mencionarem que “jamais gostariam de ser” como o Gigante, implicitamente estão querendo dizer que reprovam e não querem ser cruéis e violentos como ele, que não querem ser apontados como diferentes, fala que remete a situações de bullying ou que não querem ter dificuldades para entrar em casa como um gigante teria e assim sucessivamente.

A seguir, apresentamos os dados referentes aos personagens folclóricos, apontados de maneira geral com o maior índice de rejeição. De acordo com os dados coletados, o personagem Lobisomem e a Cuca foram os personagens mais citados, tendo 9 referências para o Lobisomem; 8 para a Cuca e depois, o Saci com 3 citações. Vejamos o compilado dessas afirmações na tabela.

Tabela 9 – Personagens folclóricos com índice de rejeição

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
1- Lobisomem	9	13,63%
2- Cuca	8	12,12%
3- Saci	3	4,54%
4- Negrinho do Pastoreio	1	1,51%
5- Curupira	1	1,51%
6- Cabeça de Cuia	1	1,51%
7- Boitatá	1	1,51%
8- Cabra Cabriola	1	1,51%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Segundo o expressado pelas crianças, não gostariam de ser o Lobisomem porque de modo geral acreditam que essa figura come gente e provoca medo nas pessoas, em suas respostas referiram-se ao Lobisomem como “peludo e que mata muita gente”, “ele come pessoas”, “porque ele quer comer a vovozinha”, “ele é um lobo, porque eu tenho medo e não quero que o povo tenha medo de mim”, “ele é assustador”, “ser muito ruim para limpar a casa”. Diante das falas, percebemos que a visão que têm desse personagem é bastante negativa.

Em relação à Cuca, a visão pejorativa também é bastante clara, referem-se a ela como “um jacaré misturado com bruxa”, “bruxa assustadora e feia”, “ela é feia, tem cabelos embaraçados e é um jacaré”, “ela mora numa caverna e assusta as crianças”, “ela é uma bruxa

Figura 17 – Excerto do questionário: Saci-Pererê e A10, personagens que jamais gostaria de ser.

A10

4- Ainda sobre a lista de personagens apresentada, escolha 3 personagens que jamais gostaria de ser e escreva por que não gostaria de ser como elas.

1- Saci por que ele usa cachimbo e tem um pé só.

2- Sacerdotas de cura porque elas tem cachos e eu não teria paciência para cuidar dos cachos.

3- Cabelos porque tem cabelo colorido e por causa da maquiagem bem feia

Fonte: Do (a) autor (a).

Nesse excerto também é feita referência à deficiência física do Saci e de mais um elemento, o fato de o Saci fazer uso do cachimbo, o que revela a rejeição em relação a um vício, concepção que nos remete a valores compartilhados socialmente nas relações entre os indivíduos, principalmente quando participam de comunidades religiosas, onde é muito comum o combate a práticas consideradas ilícitas ou que possam levar ao vício.

Figura 18 – Excerto do questionário: Saci-Pererê e A5, personagens que jamais gostaria de ser.

A5

4- Ainda sobre a lista de personagens apresentada, escolha 3 personagens que jamais gostaria de ser e escreva por que não gostaria de ser como elas.

Negrinho do Pastoreio = Porque da tal seria fazer zebra com a gente

Gigante = Porque vai me chamar de gigante

Saci Pererê = Porque ele não tem amigos e não tem uma pessoa e também porque ele é negro

Fonte: Do (a) autor (a).

Aqui, a criança faz algumas observações que nos remetem a situações muito recorrentes e em discussão na atualidade como bullying, racismo e preconceito. Quando se refere ao Gigante, o que traz como motivo é o fato de ser chamada de gigante, ou seja, a preocupação é de que tendo um aspecto físico diferente poderia passar por situações de intimidação ou humilhação.

Ao citar Negrinho do Pastoreio, esclarece que não gostaria de ser como ele porque todos fariam racismo com ela, nessa circunstância fica explícita a preocupação em não passar

por exposição ou violência, o que é ratificado na sequência ao citar o Saci-Pererê, que em sua percepção não tem amigos, é deficiente e é negro. Quando o questionário foi aplicado não havíamos iniciado a leitura do livro *Quem matou o Saci?*, se já tivéssemos concluído a leitura poderíamos deduzir que o comentário feito pela criança estivesse relacionado ao texto trabalhado, uma vez que na trama há incidentes de brigas entre o Saci e outras figuras do folclore. Mas como não se aplica ao posto nas respostas da aluna, podemos inferir que tais percepções são decorrentes de experiências anteriores.

Considerando-se para a análise as colocações feitas por Ribeiro (1997), podemos inferir que na percepção da criança em relação ao Saci, o fato de não querer ser como ele se refere ao preconceito e racismo recorrente geração após geração. Pois o racismo no Brasil reserva características muito particulares em relação a manifestação do mesmo fenômeno em outros países, aqui, é marcado pela cor da pele e condição de pobreza vivenciada pela população negra, mulata e de brancos pobres de nosso país.

Historicamente foi negado aos negros o sentimento de pertencimento, uma vez que desfrancizados pela condição de terem sido forçados a deixarem seus países e terem sido a maior força de trabalho utilizada para a construção de nossa nação, deixaram de ser vistos como seres humanos e como tal, nunca despertaram na sociedade brasileira qualquer tipo de empatia. Atribuindo-lhes a culpa por sua miserabilidade sem considerar as violências sofridas ao longo de todo o período de escravização, como afirma Ribeiro (1997). Assim, reconhecer-se como parte ou semelhante aos negros é o mesmo que reconhecer sua falta de humanidade, direito de fazer parte e o único responsável por sua pobreza, fato que pode ser agravado quando somada à condição da cor da pele está uma deficiência, ter uma perna só.

Quando faz menção à falta de amigos, o que está posto é a percepção da solidão, no caso do Saci, suas características físicas: ser negro e ter uma perna só, possivelmente seriam a causa da solidão. Pela percepção da aluna, pessoas que não se enquadram nos padrões físicos e estéticos impostos por valores culturais e sociais são excluídos ou ocupam as camadas mais pobres e miseráveis do país.

Diante disso, as suposições apresentadas sobre as personagens folclóricas nos trazem apontamentos intrinsecamente relacionados ao contexto histórico de formação do povo brasileiro, secularmente marcado por diferenças sociais fundamentadas em crenças de valores deturpados e classificatórios, que segundo Ribeiro (1997), têm o desejo de que os negros desapareçam num processo de branqueamento, denominado racismo assimilacionista.

4.2 ANÁLISE COMPARATIVA

Para correlacionar aos resultados obtidos nos dados gerados pela pesquisa, fizemos uma análise comparativa do inquérito realizado por Monteiro Lobato em 1918. Analisando a obra *O Saci-Pererê: resultado de um inquérito*, que se valeu de princípios e técnicas da pesquisa científica, buscamos por indícios que pudessem ajudar a explicar fenômenos atuais de apagamento ou desvalorização da cultura local. Em seu trabalho, Lobato (1918) valeu-se de três indagações norteadoras para sua investigação, ao qual reproduzo integralmente, inclusive a forma como propõe um chamamento para a participação dos leitores no inquérito:

Façamos nós outros a arte sadia, e fazemos ciência sem o perceber.
O Estadinho abre suas colunas para esta investigação e pede aos seus leitores um depoimento honesto:
1º) sobre a sua concepção pessoal do Saci; como o recebeu na sua infância; de quem a recebeu; que papel representou tal credence na sua vida etc.;
2º) qual a forma atual da credence na zona em que reside;
3º) que histórias e casos interessantes, 'passados ou ouvidos', sabe a respeito do Saci.
(Lobato, 1918, p. 39)

O autor, aqui numa função de pesquisador, solicita que os leitores relatem suas experiências e vivências com o Saci, solicitando-lhes que o informasse sobre como foram apresentados ao Saci, por quais pessoas e o quanto o mito repercutia em sua vida. Em resposta ao inquérito lançado, 73 depoimentos foram enviados ao jornal ao longo do ano de 1917 e posteriormente reunidos para a composição do livro *O Saci-Pererê: resultado de um inquérito*, em 1918.

Considerando aspectos de investigação realizados por Lobato (1918) em seu trabalho, selecionamos trechos que julgamos significativos para o incremento deste trabalho e que se relacionam com os dados coletados. Os excertos escolhidos estão dispostos conforme categorização temática, assim nomeadas: Na infância: os contadores; Credence e repercussão na infância; Apagamento do mito; e Saci: símbolo e resistência.

Na infância: os contadores

Fizemos a seleção de três trechos de depoimentos em que são explicitados quais membros familiares foram responsáveis pela apresentação da figura do Saci aos depoentes.

Figura 19 - Depoimento 1: contadores na infância.

Meu pai não ia a clubs; e a mamãe não tinha criada; era ela quem à noite, enquanto a senhora e o senhor iam ao teatro, cuidava dos meninos e os adormecia embalados nos seus contos singelos. A inocência não tem hierarquias; por isso, ao lado dos pequenos Henrique, Pimpolho, Olga e Nenê, esta bem pequenina e com direito ao colo da sua velha Ana, nós outros, assentados em torno do tapete, íamos ouvindo, ouvindo, até que vencidos pelo sono, cada um ia carregado para o leito sorrindo a dormir...

Figura 20 - Depoimento 2: contadores na infância.

Plínio Santos, de Ribeirão Preto.

Já estava taludo-te – contava cerca de 7 anos. Foi tomado um professor, um velho tio, irmão de meu pai, para ensinar as primeiras letras a mim, a um irmão e dois ou três primos. Não liguei às ordens recebidas para estudar. Sem atender a conselhos e a ralhos, continuei na minha vida de correrias. O professor, um dia, logo que me levantei, chamou-me para dar um passeio com ele e os meus companheiros de infância. Ao transpormos uma porteira, logo à saída do curral grande, vimos quatro ou cinco animais, dentre os quais um estava com uma trança na crina, em forma de estribo, e com uma ferida no pescoço vertendo sangue. Intrigado com isso, pedi explicação ao professor:

- Foi o Saci-Pererê...Nunca o viu?...Pois, ele é um diabinho de teu tamanho, esperto como azougue, pretinho como o Teotônio (...)

Fonte: Lobato, 1918, p. 45.

Figura 21 - Depoimento 3: contadores na infância.

Quem me contou, há mais de 40 anos a história, ou, melhor, as histórias dele, do capetinha, foi minha mãe, foi a Vuvó da Chácara, Tia Marinha, Tia Chica, foi a velha Teodora...

Fonte: Lobato, 1918, p. 49.

Como observado nos depoimentos, podemos identificar que a transmissão oral se faz presente e por meio dela a herança cultural dessa comunidade é conservada através do costume de se contar histórias no ambiente familiar, tendo como seus narradores mães, tias, avós, professores e velhos, corroborando para o que é afirmado por Cascudo (1967), ou seja, de que todos os grupos humanos possuem um patrimônio de tradições que são passadas de geração em geração. Fato também confirmado por 86% dos participantes da pesquisa, conforme disposição apresentada na Tabela 4 – Comentários sobre personagens em ambiente familiar.

Crendice e repercussão na infância

Para a análise quanto à repercussão de figuras como o Saci e/ou personagens da cultura popular na infância, foram selecionados trechos que apontam para uma função social exercida por essas histórias repassadas de geração e geração. Isto é, a tradição de transmissão oral não servia para a diversão e lazer, comum na atualidade, mas de um procedimento de ensino e regulação social, ao qual tais personagens tinham a função de provocar o medo e com ele, a regulação comportamental. Vejamos os exemplos a seguir:

Figura 22 - Depoimento 1: repercussão na infância.

O primeiro depoimento

Foi nesses sertões inesquecíveis que ouvi mil vezes a descrição do Saci-Pererê, que era o calmante ministrado por mamãe às crianças quando à saída da senhora elas se punham a choramingar. (...)

(...) A sua profissão era carregar para uma mata muito distante as crianças desobedientes e manhosas. Daí o efeito mágico das duas palavras quando um de nós chorava ou fazia travessuras. Sobre mim a influência do Saci foi terrível até há bem poucos anos. A mínima sombra em qualquer canto já eu via o Saci.

Fonte: Lobato, 1918, p. 41 – 42.

Figura 23 - Depoimento 2: repercussão na infância.

Plínio Santos, de Ribeirão Preto.

(...) À noite, quando os animais estão no campo dormitando, ele trepa no pescoço de um deles, faz uma trança na crina, para segurar-se, e suga-lhe o sangue, que é o seu alimento preferido...É preciso ter cuidado com o Saci...Ele persegue as crianças, principalmente nos dias de vento, quando aparece envolvido nos 'rodamoinhos' de poeira...

(...) De repente, ao se formar ao pé de nós um grande 'rodamoinho', gritei para os companheiros:

- Olhem o Saci! – E corremos todos para casa, aterrorizados. (...)

De então em diante fui bom aluno...pela assiduidade. Não me aventurava, por nada, a sair sem os companheiros e eles, mais velhos do que eu, eram bons estudantes...

Fonte: Lobato, 1918, p. 49 – 50.

Figura 24 - Depoimento 3: repercussão na infância.

O Saci era assim.

Não me metia medo, não.

[...]

Agora, das histórias de 'sombrações', que contava o Zé Camilo, oficial de justiça, bebericando cachaça na venda do falecido Seu Leopoldo, histórias que eu ouvia quando ia comprar 'um cobre' de cocada (...)

Essas, sim, essas é que metiam medo, as histórias do velho mulato, o Zé Camilo.

Como a Mula-sem-cabeça, botando fogo pelos olhos, que foi, na vida, moça de padre e que andava macabramente galopando à noite, pelos espigões; o 'lobis-homem', um cachorrão de orelhas enormes, que batiam 'tlac-tlac' quando ele corria; um bicho fantástico que ceivava o que caía embaixo do poleiro das galinhas e tantas outras crendices populares, o Saci só andava em noites de sextas-feiras.

Fonte: Lobato, 1918, p. 46

Nos trechos selecionados para reflexão sobre o impacto do Saci e do folclore na infância das crianças, podemos perceber que as histórias contadas tinham uma função social que gerava consequências em suas vidas. As histórias e personagens folclóricas como o Saci, Mula-sem-cabeça ou Lobisomens funcionavam como uma ferramenta de controle comportamental, regulação e ordenação, ao qual podemos associar às necessidades psíquicas das crianças, uma vez que se deparavam com o medo, tendo que lidar com suas emoções e tomar decisões mediante a isso, o que ilustra a afirmação feita por Colomer (2003) de que a razão de se transmitir "(...) o folclore às crianças está na capacidade de resposta desta literatura às necessidades profundas de construção do mundo individual, com independência (...)".

Apagamento do Mito

De acordo com Kumaravadivelu (2006), aspectos das culturas locais são fortemente influenciadas pela globalização, uma vez que as fronteiras nacionais têm sido indefinidas pelas relações de interdependência impostas pelas transformações tecnológicas nos meios de

comunicação e transporte. Assim, componentes da cultura local têm sido substituídos ou influenciados por costumes de outros povos e, conseqüentemente, temos como resultado o apagamento histórico-cultural de elementos constitutivos dessa cultura popular. Para pensarmos a respeito sobre tais manifestações, selecionamos alguns trechos de depoimentos dispostos a seguir:

Figura 25 - Depoimento 1: apagamento do mito.

Plínio dos Santos, de Ribeirão Preto.

“Há muito tempo não ouço falar no Saci. Rara é a criança, nestas redondezas, que lhe sabe da existência. Isso, com certeza, é porque outros mais felizes do que eu, utilizaram do rosário bento e conseguiram prender o ‘desgramado’...”

Fonte: Lobato, 1918, p. 51

Figura 26 - Depoimento 2: apagamento do mito.

Senhor H.Q., de São Paulo.

Saci em São Paulo?! Um menino de 8 a 10 anos em São Paulo não sabe o que é Saci; se se lhe falar no bichinho, ele pensa que é uma espanholita de *cabaret*, da qual o irmão mais velho fala, sempre, à mesa, ao jantar.

Fonte: Lobato, 1918, p. 47.

Figura 27 - Depoimento 3: apagamento do mito.

Carlos Silveira, de São Carlos.

Mais tarde, o destino tirou-me para esta zona cafeeira e aqui, talvez pelo pouco tempo de moradia, na cidade exclusivamente, ainda não ouvi falar de nenhum Saci. Ignoro o estado da crendice na minha terra, mas é de presumir que não tenha variado, pois nem o elemento alienígena é tão forte, por aquelas bandas, nem outras causas existem concorrendo para esse fim.

Fonte: Lobato, 1918, p. 67.

O depoimento 1, leitor de Ribeirão Preto, cita recordações de seu tempo de criança quando tentava capturar o Saci com um rosário bento. Nessa citação, podemos identificar um traço da cultura tradicional caipira do interior do estado de São Paulo. Em seus estudos sobre a cultura caipira, Cândido (1965) relata sobre a relevância de hábitos e costumes religiosos, sobre a importância social que as festas religiosas, por exemplo, tinham nessas comunidades interioranas, pois em muitos lugares, somente em festas como essas é que famílias, isoladas pelas longas distâncias entre uma propriedade e outra, se encontravam. Nessas ocasiões os jovens, solteiros e solteiras, se conheciam e casamentos eram arranjados. Por isso, a menção ao rosário bento denota componentes do contexto cultural de que faziam parte e de certo modo explicam a presença da figura do Saci em suas memórias de infância.

No depoimento 2, podemos constatar a influência de outras culturas na infância de crianças da cidade de São Paulo em 1918 e inferir que tal ocorrência se dê por tratar-se de uma cidade mais urbanizada, fator reforçado nos outros dois depoimentos que mencionam terem se mudado para municípios mais próximos da metrópole, como Ribeirão Preto e São Carlos.

Quanto ao apagamento do mito, nos três depoimentos, há menção sobre o desaparecimento da figura do Saci no universo infantil de crianças da cidade e fazem referência às memórias de infância vivenciadas em locais que podemos considerar como espaços rurais e, que, certamente, contavam com costumes da tradição oral como a contação de histórias em contextos familiares.

Ainda nos referindo ao depoimento 2, em que o escritor se identifica pelas iniciais H.Q. e morador de São Paulo, temos a revelação de que meninos entre 8 e 10 anos não faziam ideia de que o bichinho existia e menciona um aspecto da cultura local de São Paulo, o hábito de frequentar cabarés para ver espanholitas, mais uma evidência da influência cultural imposta pela globalização, que no início do século 20 era marcada pela cultura europeia. Aspecto que relacionamos aos dados apresentados por essa pesquisa na Tabela 3 - Personagens citadas por pais e avós, em que personagens da literatura clássica europeia aparecem com um percentual de 39,5%, o que reforça a manifestação referida.

No terceiro depoimento, o leitor cita sua mudança para a região cafeeira de São Carlos e acredita não ter ouvido falar do Saci por lá, justamente por se tratar de uma área urbana, e afirma que de onde vem, muito provavelmente de uma área rural do estado, a crença no Saci continua forte, não havendo outro concorrendo para que este deixe de existir. O que também podemos confirmar relacionando ao dado de 37,2% para a prevalência de personagens folclóricos, ou seja, de origem popular exposto na Tabela 3. Assim, com os três relatos, um da cidade de Ribeirão Preto, outro de São Carlos e um da cidade de São Paulo, podemos afirmar que quanto mais próximo da metrópole, mais o fenômeno de apagamento histórico-cultural de personagens como o Saci ocorre. Diferentemente do que acontece em áreas urbanas, na zona rural, a permanência do Saci pode ser explicada pelas condições de acesso a informações mais restritas e também pela necessidade de proteger crianças e jovens de perigos oportunos em lugares longínquos utilizando para isso o medo como uma ferramenta de coerção e regulação.

Portanto, podemos concluir que modos de vida da área urbana foram determinantes para o fenômeno de apagamento da figura do Saci da memória coletiva, principalmente das crianças. Pois, como afirmado por Franco (2019), as intensas transformações geradas por valores para o consumo, estimuladas pela globalização, dificultam ações de proteção às culturas locais. E como mencionado no parágrafo anterior, as histórias de origem popular cumpriam

uma função, tinham uma finalidade: afastar as crianças dos perigos inculcando-lhes o medo. Se temiam o aparecimento do Saci à noite, jamais se descuidariam ficando por ‘correrias’ até tarde; se temiam o Saci durante o dia, sob a forma dos ‘redemoinhos’, não deixavam de ir para as aulas com o professor quando gostariam de ficar de brincadeira pelos quintais. Dessa forma, a permanência ou apagamento de personagens, valores ou costumes se dão de acordo com as exigências de cada localidade ou comunidade perante o momento histórico e social ao qual estão inseridos.

Saci: símbolo e resistência

Na seção anterior, apresentamos causas para o fenômeno de apagamento histórico-cultural da figura do Saci segundo a análise dos depoimentos extraídos da obra *Saci-Pererê*: resultado de um inquérito e a triangulação dos dados de pesquisa apresentados. No entanto, ao passo que identificamos o fenômeno de apagamento, também observamos uma permanência ou movimentos de resistência. Para esses, separamos alguns trechos de depoimentos que podem contribuir para a compreensão da importância do símbolo na constituição da identidade e fortalecimento cultural. Vejamos a seguir:

Figura 28 - Depoimento 2: símbolo e resistência.

Carlos Silveira, de São Carlos.

Ignoro o estado da credence na minha terra, mas é de presumir que não tenha variado, pois nem o elemento alienígena é tão forte, por aquelas bandas, nem outras causas existem concorrendo para esse fim.

Fonte: Lobato, 1918, p. 67

Figura 29 - Depoimento 1: símbolo e resistência.

Depoimento de uma professora, senhora dona Antônia Benta Alves de Lima.

1º - O atraso e a falta da distribuição do ensino desde os tempos coloniais até a Constituição da República, em que, nesse período, só os ricos estudavam, por haver a posse necessária para a manutenção dos mesmos nas Universidades do Porto (...) e outras faculdades europeias (...) o restante da população brasileira em número de 70, 80 ou 90% eram analfabetos, ignorantes e supersticiosos. Por quê?

Derivados do cruzamento português, africano e selvagem, como se vê na própria História do Brasil em que os crioulos traziam aos cavalos dos seus senhores gamelas cheias de ouro, supondo que aqueles comessem, por ter os freios dourados nos dentes. Narremos o fato.

[...]

Contava-se naquela época a aparição de uma porca com sete leitões, de um cavalo-sem-cabeça, tudo comandado pelo Saci, que era nada menos do que o escravo fujão, que à noite tudo chamava no facão.

[...]

Agora o fato da existência do Saci-Pererê é a combinação de nomes indígenas – africano e brasileiro – com toda a sua superstição e ignorância que produz essa visão, esse medo e esse fantasma que nunca existiu. (...)

[...]

Tenho coisas mais interessantes sobre o Saci e suas artimanhas, porém sobre outro estudo e outra psicologia. Porém, cabelo trançado de cavalo e o mesmo sugado a verter sangue, toda a vida souberam que era morcego e não Saci, entretanto os velhos, pela sua ignorância, chamavam de Saci.

Fonte: Lobato, 1918, p. 119 – 121.

Os depoimentos de dona Antônia Benta e Carlos Silveira, ambos professores, nos revelam diversas concepções a respeito não só da figura do Saci, mas da própria sociedade brasileira nesse recorte temporal, ao qual o inquérito do Saci possibilitou resgatar e guardar para que, nos dias de hoje, pudéssemos compreender as muitas interfaces de nossa história e povo-nação.

Carlos Silveira nos apresenta as diferenças culturais presentes em dois ambientes distintos: zona rural e urbana. Contudo não se vale da manifestação de menos valia em relação à credence do Saci presente em seu local de origem. Assim, percebemos uma resistência, ao que Chauí (1985) descreve como um movimento durante o processo de constituição da identidade, sendo necessário momentos de conformismo, inconformismo e de resistência contra influências externas que comprometeriam as identidades.

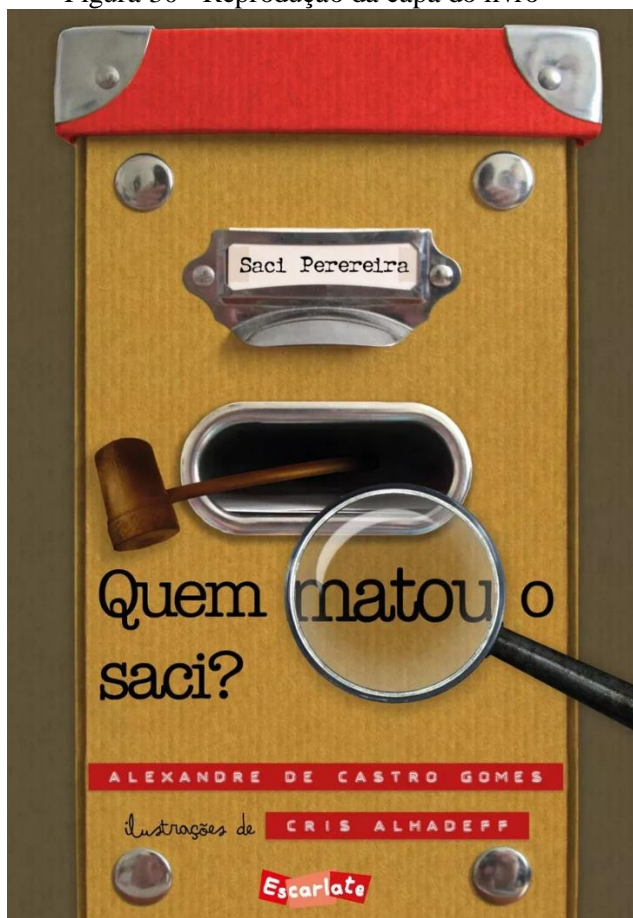
No entanto, as colocações de dona Antônia Benta nos revelam uma diferenciação entre a cultura popular e a cultura erudita ou elitizada, dizendo que utilizava o mito do Saci com o intuito de fazer com que alunos mais indisciplinados fossem mais obedientes perante o medo desenvolvido pelo Saci, mas faz questão de desmistificar as credences com explicações mais “científicas” dos fatos narrados pelo povo no intuito de explicar o que não compreendiam. Assim, para a crença de que o Saci sugava o sangue dos animais, revela que se tratava de morcegos; que as aparições do Saci na calada da noite se tratavam dos negros fujões surpreendidos tentando encontrar alimentos ou algo que os auxiliasse.

E ainda, não deixa de demonstrar que o povo, de 70 a 90% da população, era analfabeto e ignorante e a causa disso vinha de sua origem mestiça constituída da mistura entre o colonizador, os negros e os “selvagens”. Diante dessas revelações, podemos concluir que a professora certamente descendia das classes dominantes e como tal, conforme afirma Ribeiro (1997), ainda cultivava sentimentos de desprezo em relação aos negros, mulatos e brancos pobres por acreditar que a condição vivida por eles era fruto de suas próprias ações e podemos comprovar essa concepção quando usa o exemplo dos crioulos, dos cavalos e as gamelas cheias de ouro. Contudo, também tece críticas ao governo pelo atraso e falta de distribuição do ensino desde os tempos coloniais.

Portanto, em meio a tantas concepções, torna-se clara a importância do ensino e também da valorização da cultura popular, mesmo que cheia de credences e superstições, por não se tratar de um aspecto em detrimento a outro, mas da constituição de identidades que perpassam a transmissão e o conhecimento de heranças culturais presentes nas comunidades locais (Chauí, 1985).

4.3 RELATO DE EXPERIÊNCIA: CÍRCULOS DE LEITURA E MEDIAÇÃO LITERÁRIA COM O LIVRO QUEM MATOU O SACI?

Figura 30 - Reprodução da capa do livro



Fonte: Gomes, (2017).

Desenvolvemos a atividade de leitura sob os moldes do Círculo de Leitura proposto por Cosson (2020) visando a participação ativa dos leitores, nele cada membro tem uma função e assim a leitura para a discussão é pautada em finalidades específicas que permitem a circulação de informações dinamicamente. De acordo com Solé (1998), a finalidade com a qual realizamos uma leitura determina as ações e estratégias de que lançamos mão para a realização da leitura para a compreensão.

Assim, considerando o Círculo de Leitura (Cosson, 2020) como uma prática de leitura compartilhada, cuja interpretação é construída conjuntamente entre os leitores por meio de discussões acerca da obra referida, foi realizada a experiência de leitura com o livro *Quem matou o Saci?* e estudantes do 5º ano em uma escola pública no interior do estado de São Paulo. Nesse trabalho, acreditamos que o Círculo de Leitura é uma estratégia didática para o letramento literário e também para uma abordagem transversal de ensino, uma vez que promove o estreitamento de laços sociais, reforço à identidade e atuação solidária entre os estudantes.

Ou seja, os Círculos de Leitura (Cosson, 2020) são uma proposta de trabalho formativo e colaborativo que pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas para a formação do leitor literário, ampliação de repertório cultural e aprimoramento da leitura para a compreensão.

Nesse sentido, realizamos os Círculos de Leitura com o intuito de desenvolver habilidades e competências linguísticas, oportunizar um espaço de ação e discussão coletivo fortalecendo vínculos sociais e, conseqüentemente, contribuir para o processo de formação da identidade cultural das crianças, uma vez que percebemos forte influência de sistemas culturais disseminados pela globalização e a ausência de ações que colaborem para o conhecimento de aspectos culturais da comunidade local.

Corroborando para o que afirma Solé (1998), observamos que durante a realização dos Círculos de Leitura, os alunos partilhavam de um objetivo comum: descobrir quem teria matado o Saci, impulsionando-os para a leitura com finalidade, ou seja, diante do desejo comum de descobrir quem teria matado o Saci, todas as ações, questionamentos e elaboração de hipóteses estavam ancoradas em finalidades específicas orientadas pelas funções que exerciam dentro do círculo. Diante disso, instaurou-se um ambiente de engajamento e colaboração na busca por pistas textuais que confirmassem ou não suas hipóteses de leitura para compreensão do texto. Pudemos perceber o envolvimento dos estudantes com o texto, num constante diálogo interno e externo com o mesmo. Aspecto visivelmente constatado e capturado na transcrição do trecho de uma conversa entre duas crianças, denominadas A11 e A16 e a professora pesquisadora. Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 31 – Transcrição de conversa entre duas crianças e a professora.

A16: "(...) olha o que está escrito aqui, o jeito que se aproximou enquanto seu dono esbravejava para o bambuzal. O Saci surgiu sorridente! Ôh, professora..."

A11: "Ôh, lembra do Sítio do Pica-Pau Amarelo?...Que tinha um monte de Saci?...Será que é um clone dele? Ôh, professora, acho que tem mais de um Saci na história. Lembra do sítio que tinha um Saci trabalhando..."

A16: "Ôh, professora, o Saci surgiu sorridente com seu costumeiro short vermelho, um gorro da mesma cor e, por cima deste, um chapéu tipo panamá".

A11: "Ôh, A16, qual é a página?"

A16: "Vai lá na página 25...A gente tá suspeitando que o Caipora foi lá para vingar ele."

Fonte: Do (a) autor (a).

Na constituição de um Círculo de Leitura, o professor e/ou mediador ocupa uma posição de coparticipação, cabendo a ele a estruturação de funcionamento e modelagem até que

os integrantes se tornem gradativamente mais autônomos. Inicialmente, estimula-se que os membros do círculo de leitura sugiram títulos de obras que gostariam de realizar a leitura e discussão, a ordem de preferência e o estabelecimento de um cronograma de leitura. No entanto, de acordo com a faixa etária e proposta de ensino do professor e/ou mediador, a composição do círculo pode se dar de outras formas, não havendo uma rigidez protocolada para sua efetivação. Na sequência, um excerto retirado do diário de pesquisa trata sobre a função do professor enquanto mediador, ao qual exponho a seguir:

Figura 32 – Excerto extraído do Diário de Pesquisa.

“A professora foi chamada diversas vezes para que esclarecesse sobre as funções de cada um, sobre dúvidas obtidas durante a discussão. Houve muita interação entre todos os membros do grupo.

A11 fez diversos comentários sobre os textos ou situações vivenciadas antes, citou o programa Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Também chamaram a professora muitas vezes para apresentarem suas hipóteses sobre o crime e utilizavam trechos do livro para validarem suas hipóteses. “

Fonte: Do (a) autor (a).

Nesse caso específico, em que propusemos a obra *Quem matou o Saci?* a etapa de seleção de obras foi substituída para que os objetivos da pesquisa fossem contemplados. Porém, uma das condições para que o círculo de leitura seja implementado, é a disponibilidade de acervo, ou seja, a necessidade de haver a quantidade de exemplares da obra escolhida para todos os integrantes. Para essa experiência foram disponibilizados 23 exemplares e o primeiro contato com a obra foi o manuseio do livro, posteriormente a elaboração conjunta do cronograma de leitura, com a delimitação dos dias e dos capítulos que seriam lidos em cada momento.

Valendo-se de conhecimentos adquiridos em outras situações de leitura, os alunos buscaram elementos indicativos do que poderia ser tratado na obra, para isso observaram as cores utilizadas na capa, imagens e informações textuais. Foram abordados, pela mediadora/pesquisadora, os aspectos físicos e paratextuais do livro como capa, contracapa, guardas e folha de rosto. Especificamente nesse momento, foi realizada a mediação por meio da proposta de leitura protocolada (Coscarelli, 1996), ou seja, propusemos a mediação de leitura utilizando um roteiro com questões elaboradas previamente para que houvesse uma interação entre o leitor, o texto e autor por meio de inferências produzidas a partir dos questionamentos realizados pela mediação que nos propomos a fazer.

Durante a leitura protocolada, segundo os comentários feitos pelas crianças e registro das falas pela pesquisadora/mediadora no diário de pesquisa, foi observada a predominância de

tons em ocre ou marrom e hipoteticamente, relacionaram essa cor a cor da pele do Saci, bem como a cor vermelha, em que inferiram ter sido escolhida em razão da cor do gorro e roupa utilizada pelo Saci. Na capa, identificaram figuras que compunham o rosto do Saci: caixa retangular marrom clara, botões interpretados como olhos, orifício de abertura da caixa interpretado como a boca, tampa da caixa de arquivo vermelha fazendo alusão à carapuça utilizada pela Saci; um cachimbo e uma lupa, que relacionaram à investigação.

Os grupos para trabalho foram organizados buscando-se que em cada um deles estivessem presentes as funções de: questionador, iluminador de passagem, conector, dicionarista, sintetizador, pesquisador e analista de personagem (Cosson, 2020). Ao questionador, coube a função de elaborar e fazer as perguntas que dariam início ou conduziram as discussões no Círculo de Leitura. Ao iluminador de passagem, a seleção de um trecho para ser lido como destaque com o intuito de enriquecer a discussão sobre o texto em questão. Já o membro com a função de conector, teve como sua atribuição estabelecer conexões entre o texto lido e outros já conhecidos (intertextualidade) ou ainda entre o texto e o mundo (contexto).

Uma ressalva, cabe ao iluminador de passagem selecionar e apresentar relações intertextuais e contextuais subsidiadas pelo texto lido, função que requereria certa desenvoltura do estudante. O que nos levou a refletir sobre ações anteriores à viabilização de um círculo de leitura. Isto é, para que seja efetivo e os estudantes sejam capazes de realizar tais funções, é preciso que o professor/mediador planeje circunstâncias modeladoras, pois a atividade Círculo de Leitura requer uma gama de habilidades que precisariam ser consolidadas anteriormente.

À função de dicionarista, competia a seleção de vocábulos que supostamente poderiam gerar dificuldades na compreensão, sendo de grande relevância uma vez que a busca por sinônimos ou significados pode contribuir para a ampliação de vocabulário. Juntamente com a função de dicionarista, outra função destacada é a de pesquisador. Para este, incumbiu-se a tarefa de procurar por informações que viessem acrescentar ou enriquecer as discussões em torno do texto lido ou ainda, com a apresentação de informações que extrapolassem à da leitura referida, trazendo à luz dúvidas que poderiam inviabilizar a compreensão do texto.

Outro papel desempenhado no círculo de leitura é a função de sintetizador, ao qual competia a elaboração de uma sinopse ou um relato sintético do texto lido, à essa função atribuiu-se a apresentação geral do texto com as principais temáticas e/ou aspectos mais relevantes.

Ao pesquisador, dentro de um círculo de leitura, cabe pesquisar e localizar informações que sejam importantes para a compreensão do texto, ou seja, por meio da pesquisa a outras fontes esclarecer dados presentes no texto que somente pela leitura do trecho não seriam capazes de inferir o sentido. Ao longo da realização dos círculos de leitura, disponibilizamos

um notebook com acesso à internet caso durante as discussões surgisse a necessidade de pesquisa. Contudo, algumas pesquisas deveriam ser realizadas com antecedência para compartilharem com o grupo no momento da discussão do texto.

Por fim, a função do analista de personagem, ao qual teria a incumbência de observar e descrever o perfil e/ou características das personagens necessárias para a discussão do texto, considerando-se para isso mais a análise das ações das personagens do que das palavras usadas pelo narrador.

Ao longo dos dias de efetivação do Círculo de Leitura, observamos diversas situações: a participação da maior parte dos estudantes, empenhados em descobrir quem teria provocado a morte do Saci, e também, de outros que perdiam o foco ao longo da proposta de atividade ou apresentavam dificuldades para desempenhar suas funções. Com isso, percebemos que a proposição de atividades como essa requerem ações sistematicamente planejadas para a consolidação de habilidades subsidiadoras para a execução do Círculo de Leitura.

Isto é, com o intuito de que os estudantes sejam capazes de realizarem pesquisas sobre temas ou curiosidades decorrentes da leitura, tal atividade deveria ser trabalhada anteriormente de forma sistemática para que estivessem preparados para o Círculo de Leitura. E da mesma forma, cada uma das funções integrantes do círculo, devem contar com experiências em que o professor proponha modelos de atuação e, paulatinamente, possam adquirir autonomia para desempenhar cada uma delas com segurança e efetividade.

Analisando a experiência de leitura com o livro *Quem matou o Saci?* podemos depreender que o envolvimento dos alunos diante do desafio de descobrir quem teria matado o Saci foi motivador. Contudo, a atividade em si não nos revelou apenas fatores positivos, fez emergir os muitos dificultadores e obstáculos que os professores enfrentam diariamente nas salas de aula, como a agitação dos estudantes, barulho excessivo ou interrupções da aula.

Tais circunstâncias, quando citadas genericamente, não conseguem contemplar em palavras as dificuldades envolvidas na atuação docente frente a uma atividade escolar. Pois o professor, ao longo de todo o processo, pode ser constantemente interrompido com pedidos e solicitações dos próprios alunos e juntamente a isso, ter que gerenciar o tempo da atividade, a atuação dos estudantes, bem como mediar conflitos iniciados pelas mais diversas situações enquanto propõe a leitura, discussão e interpretação de um texto. Assim, propor uma atividade em que o protagonismo não esteja diretamente ligado a ele, condutor das ações e detentor de todo o conhecimento, exige ações desdobradas de flexibilidade, liderança e altruísmo para que os estudantes não ocupem a posição de coadjuvantes e tornem-se sujeitos protagonistas na construção do conhecimento.

Assim, para que uma criança entre 10 e 11 anos seja capaz de analisar as características de um personagem, por exemplo, é preciso que ao longo de sua trajetória escolar e de vida, tenha tido a oportunidade de acesso a livros, contações de histórias e conversas referentes a essas leituras. Que ao longo das aulas de leitura, tenham sido ensinados procedimentos e estratégias de leitura que os auxiliem nas tomadas de decisões frente a um texto que lhes desafiem. Portanto, sem a intervenção e ensino de um leitor mais experiente, tais circunstâncias podem provocar a desistência, resistência ou inviabilizar experiências de leitura como as propostas pelo Círculo de Leitura. Porém, mesmo havendo dificultadores, a experiência de leitura realizada nos aponta aspectos relevantes, como o despertar da curiosidade frente à pluralidade cultural existente em nosso país.

Após a conclusão das atividades propostas para a leitura do livro, percebemos que os alunos se sentiram impulsionados a refletirem sobre perspectivas relativas à valorização da cultura nacional em detrimento de artefatos culturais amplamente difundidos e consumidos mundialmente e teciam considerações pessoais sobre o que aprenderam nas atividades de leitura e a diversidade de informações apresentadas sobre os mitos e personagens folclóricos.

Diante de tantas novidades, alguns revelaram ter curiosidade em saber mais sobre a cultura do país, uma vez que desconheciam tamanha pluralidade de contos, mitos e personagens do universo fantástico presentes no folclore brasileiro. Surpreenderam-se com as peculiaridades de cada região e muitos perceberam as influências dos povos de que nos originamos. Com isso, demonstraram perceber que ao passo que nos afastamos de assuntos ou elementos de origem de nosso país, paulatinamente vamos nos distanciando e nos apagando enquanto povo-nação. Portanto, saber e conhecer a cultura local é imprescindível para que compreendamos a nossa comunidade e também fortaleçamos nossas identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluirmos este trabalho, faremos uma breve retomada dos fundamentos norteadores que subsidiaram esta pesquisa, que tinha por objetivo geral investigar como se dá a constituição da identidade cultural da criança em meio aos processos de homogeneização cultural provocados pelo fenômeno da globalização.

Ao investigarmos como a identidade cultural é constituída, foi possível compreendermos os processos de formação do povo brasileiro e assim, ressignificar fatos históricos responsáveis pela estratificação social e manifestações ideológicas enraizadas como justificativas para o racismo assimilacionista e estrutural consolidado no país.

Assim, reconhecemos que a identidade é construída num processo de interação entre pessoas semelhantes em suas características, denominadas por Hall (2020) como “identidades culturais”, combinados a fatores diversos, alguns inerentes ao indivíduo, como traços físicos ou nacionalidade, e outros estritamente ligados ao aspecto social, como as tradições e valores transmitidos de geração em geração. Portanto, a identidade ou identidades são singulares e transitórias, porém necessitam de que o senso de pertencimento e reconhecimento existam, já que se originam da inserção nas culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais. Ou seja, é de suma importância que se resgate elementos, valores, costumes ou figuras que componham os sistemas de representação simbólicos das culturas locais para que a identidade cultural das crianças e indivíduos seja desenvolvida.

Conseguimos identificar e demonstrar que fenômenos provocados pela globalização, como expresso por Franco (2019), podem dificultar ações de proteção às culturas locais levando a processos de apagamento de valores, costumes e personagens manifestos nas relações entre os indivíduos dentro de suas comunidades com o claro objetivo de desconstruir identidades e torná-los alienados pela disseminação de valores em que a felicidade só é possível por meio da aquisição e acúmulo de bens materiais sem considerar as reais necessidades básicas do indivíduo. Princípios que levam em consideração o bem estar individual acima dos interesses coletivos, trazendo consequências em todos os níveis da sociedade, cada vez mais individualista, egocêntrica e sem empatia perante às necessidades dos outros.

O contexto educacional da atualidade está permeado pelas mudanças acarretadas pelo fenômeno da globalização que tem imposto crenças e valores para o consumo que se valem de mecanismos para a desconstrução das identidades com o intuito de unificar políticas e economias para a dominação de mercados e culturas. Com isso, observamos um esforço para a

homogeneização cultural e descaracterização das heterogeneidades existentes nas culturas locais em escalas mundiais (Franco, 1992).

Diante disso, sem que se configure o etnocentrismo, as nações precisam desenvolver sistemas de proteção para que a singularidade dos indivíduos, fundamento constitutivo das identidades, seja respeitada e assim consigamos atuar para a consolidação de uma sociedade mais inclusiva, equânime e cidadã.

Pois, se o intuito é que as gerações atuais e as futuras, alinhadas aos preceitos da agenda 2030, sejam capazes de agir considerando o bem-estar coletivo sob os princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, algo precisa ser feito com urgência para interromper ou amenizar o processo de homogeneização cultural provocado pela globalização e políticas neoliberais.

Assim sendo, conhecer a essência e a cultura dos povos que deram origem à nação brasileira seja um caminho possível para o resgate e a consolidação da identidade nacional considerando a vasta pluralidade de manifestações culturais existentes no país.

Recuperar, ainda que de forma institucionalizada, por meio da escola, aspectos da cultura local pode contribuir para que a crescente alienação, provocada pela disseminação de valores contrários às necessidades humanas, seja transformada em autoconhecimento e reconhecimento identitário.

A figura do Saci-Pererê, no campo de representação simbólica, não se trata apenas de uma personagem folclórica, construída ao longo de séculos nas relações entre vários povos, hoje pode ser compreendida como um elemento de afirmação identitária, como afirma Chauí (1985), pois o processo de construção da identidade envolve movimentos de conformismo, inconformismo e também de resistência. Resistir à imposição de valores amplamente difundidos pela globalização, significa reafirmar, reconstruir, ressignificar as manifestações da cultura local, ainda que para isso lancemos mão de outras formas de disseminação das heranças culturais em que os indivíduos estejam inseridos.

A experiência de leitura do livro *Quem matou o Saci?* e estudantes de uma escola pública no interior do estado de São Paulo é um exemplo das muitas ações de proteção e valorização das identidades culturais dos povos que poderiam ser implementadas, uma vez que incidem para o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, por meio da educação linguística numa perspectiva de abordagem transversal de ensino, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a cultura local, pois o Saci-Pererê é uma figura folclórica presente na cultura do interior do estado de São Paulo, e ampliar o repertório cultural conhecendo outras personagens do folclore nacional, revelando a pluralidade cultural existente em nosso país.

Portanto, retomando a pergunta de pesquisa, norteadora de todo o processo investigativo, podemos concluir que pela mediação literária numa perspectiva de educação linguística, em que a língua é ensinada e aprendida considerando o contexto cultural, individual e coletivo, ou seja, numa proposta com abordagem transversal e multidisciplinar, a formação da criança leitora não se dá por um processo de ensino de técnicas, procedimentos e/ou habilidades, mas de um processo contínuo e dialógico de identificação, reformulação e transformação dos sentidos dos textos e de si mesmas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro, 2008. V.13 (Série Pesquisa)

AYALA, Maria Ignez Novais. **Aprendendo a Aprender a Cultura Popular**. In. PINHEIRO, Hélder (org.). Pesquisa em Literatura/. 2ª Ed. Campina Grande: Bagagem, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, v.2, p. 43-144, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CÂNDIDO, Antônio. Os Parceiros do Rio Bonito. 2. Ed. – São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1971.

CASCUDO, Luís da Câmara. Folclore do Brasil. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S/A, 1967.

CHAUÍ, Marilena. Conformismo e Resistência. Aspectos da cultura popular no Brasil. – São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafio**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v.16, n. 002, p. 221-236, 2003.

COLOMER, Teresa. A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual/Teresa Colomer; tradução Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2023.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

COSCARELLI, C. V. **O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Maceió: Imprensa Universitária, dez.1996. p. 163-174.

DC COMICS. Wikipédia. A enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/DC_Comics. Acesso em 29/07/2024.

DIAS, C. A. GRUPO FOCAL: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330>. Acesso em: 13 de jul. 2023.

10 FATOS SOBRE MONTEIRO LOBATO, CRIADOR DO SÍTIO DO PICAPAU AMARELO. Galileu. Revista Digital Um só Planeta. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2018/04/10-fatos-sobre-monteiro-lobato-criador-do-sitio-do-picapau-amarelo.html>. Acesso em: 22/02/2025.

FERRAZ, Daniel de Mello. Língua-linguagem, educação e educação linguística. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

FRANCO, Francisco Carlos. Educação, patrimônio e cultura local: concepções e perspectivas pedagógicas. Curitiba: CRV, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Alexandre de C.; ALHADEFF, Cris. **Quem matou o Saci?**/Alexandre de Castro Gomes; ilustração Cris Alhadef. – 1ª Ed. – São Paulo: Escarlate, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina. 2020.

JECA TATUZINHO. HISTÓRIA. monteirolobato.com. Disponível em: <https://monteirolobato.com/miscelanea/jeca-tatuzinho/jeca-tatuzinho-historia/>. Acesso em: 22/02/2025.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada**. 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARVEL COMICS. Wikipédia. A enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Marvel_Comics. Acesso em: 29/07/2024.

MONTEIRO LOBATO, UM PAI EUGENISTA. Alma Preta. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/quilombo/monteiro-lobato-um-pai-eugenista/>. Acesso em: 22/02/2025.

MELLO, Maria Aparecida. O conceito de mediação na Teoria Histórico-Cultural e as Práticas Pedagógicas. In: **Cad. de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano XIV, nº 23, jan/jun. 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Darcy, 1922-1997. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil/ Darcy Ribeiro. – 3. Ed. – São Paulo: Global, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**/Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi – 2 ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.







APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO ILUSTRADO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” - UNESP
Câmpus de Presidente Prudente
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título da Pesquisa: “Quem matou o Saci? A mediação literária no resgate da cultura e formação da identidade cultural da criança leitora”

Nome do (a) Pesquisador (a): Ana Carolina Reginaldo Bitencourt.

Nome do (a) Orientador (a): Rozana Aparecida Lopes Messias.

<p>1</p>  <p>Você está sendo convidado para participar de um projeto de pesquisa.</p>	<p>2</p>  <p>Você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem ser prejudicado. Seus pais já foram informados sobre o que será realizado e temos a autorização deles.</p>
<p>3</p>  <p>As atividades ocorrerão durante algumas aulas na escola que estudam.</p>	<p>4</p>  <p>Nessas atividades, responderão a alguns questionários.</p>
<p>5</p>  <p>Participarão de uma entrevista coletiva sobre o tema da pesquisa, em grupos de até 13 pessoas.</p>	<p>6</p>  <p>Farão a leitura coletiva de um livro, em atividades chamadas de círculos de leitura.</p>

7



Farão desenhos sobre o tema de pesquisa e conversas sobre esses desenhos.

8



Durante a realização das atividades, as conversas são gravadas em áudio ou filmagem por se tratar de uma pesquisa.

9



Em toda pesquisa coisas boas ou ruins podem acontecer. Nesta, podem ficar envergonhados com a gravação de áudios ou filmagens.

10



Esperamos que conheçam personagens da cultura local e tenham uma experiência de leitura interessante e possam se desenvolver ainda mais na leitura e compreensão de textos.

Eu _____ aceito participar da pesquisa QUEM MATOU O SACI? A MEDIAÇÃO LITERÁRIA NO RESGATE DA CULTURA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DA CRIANÇA LEITORA, que tem como objetivo: DESCRIVER COMO O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL POR MEIO DA MEDIAÇÃO LITERÁRIA PODE PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA PARA COMPREENSÃO EM LÍNGUA MATERNA E CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA LEITORA. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura da criança

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” - UNESP
Câmpus de Presidente Prudente
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEIA AS PERGUNTAS A SEGUIR E RESPONDA:

- 1- Imagine que recebeu poderes mágicos e possa se transformar em uma personagem que gosta ou admira. Se pudesse se transformar, que personagem seria?

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Homem-Aranha. | <input type="checkbox"/> Pisadeira. | <input type="checkbox"/> Caspian. |
| <input type="checkbox"/> Viúva Negra. | <input type="checkbox"/> Pantera Negra. | <input type="checkbox"/> Bela Adormecida. |
| <input type="checkbox"/> Super-Homem. | <input type="checkbox"/> Chapeuzinho. | <input type="checkbox"/> Sherazade. |
| <input type="checkbox"/> Boitatá. | <input type="checkbox"/> Cachinhos de Ouro. | <input type="checkbox"/> Pequeno Polegar. |
| <input type="checkbox"/> Caipora. | <input type="checkbox"/> Gigante. | <input type="checkbox"/> Robin Hood. |
| <input type="checkbox"/> Mulher-Maravilha. | <input type="checkbox"/> João Pé-de-Feijão. | <input type="checkbox"/> Aladim. |
| <input type="checkbox"/> Saci Pererê. | <input type="checkbox"/> Lobisomem. | <input type="checkbox"/> Pinóquio. |
| <input type="checkbox"/> Arlequina. | <input type="checkbox"/> Barba Azul. | <input type="checkbox"/> Negrinho do |
| <input type="checkbox"/> Adão Negro. | <input type="checkbox"/> Cinderela. | Pastoreio. |
| <input type="checkbox"/> Ravena. | <input type="checkbox"/> Sininho. | <input type="checkbox"/> Moura Torta. |
| <input type="checkbox"/> Batman. | <input type="checkbox"/> Branca de Neve. | <input type="checkbox"/> Cuca. |
| <input type="checkbox"/> Supergirl. | <input type="checkbox"/> Edmundo. | <input type="checkbox"/> Curupira. |
| <input type="checkbox"/> Capitã Marvel. | <input type="checkbox"/> Lúcia. | <input type="checkbox"/> Suzana. |
| <input type="checkbox"/> Feiticeira Escarlata. | <input type="checkbox"/> Cabeça de Cuia. | <input type="checkbox"/> Cabra-cabriola. |
| | <input type="checkbox"/> Pedro. | |

- 2- Das personagens listadas, algumas delas eram comuns para seus pais e avós? Quais?
Liste-as abaixo:

3- Em algum momento já ouviu comentários sobre essas personagens em conversas com seus pais, avós ou familiares? De qual (is) personagem (s)?

4- Ainda sobre a lista de personagens apresentada, escolha 3 personagens que jamais gostaria de ser e escreva por que não gostaria de ser como elas.

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” - UNESP
Câmpus de Presidente Prudente
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTÕES NORTEADORAS:

1. No questionário anterior, qual personagem escolheu, se pudesse se transformar?
2. O que gosta nessa personagem para que tenha o desejo de se transformar nela?
3. Em qual personagem não gostaria de se transformar?
4. O que te incomoda para que não queira ser essa personagem?
5. Na sua família, alguém já falou sobre algumas dessas personagens?
6. Sabem se seus pais ou avós tinham medo ou admiração por algum personagem? O que contaram a vocês?
7. Depois da leitura do livro “Quem matou o Saci?”, a sua opinião sobre o folclore mudou? De que forma? O que pensava sobre isso antes?
8. Vocês acham que conhecer mais sobre o folclore brasileiro pode ser importante para a formação de nossa identidade cultural, ou seja, valorizar a cultura popular de nosso país?